DOCUMENT RESUME

ED 419 382 FL 024 920

TITLE	Lectura y Vida: Revista Latinoamericana de Lectura. (Reading and Life: Latin American Reading Magazine).
ISSN	ISSN-0325-8637
PUB DATE	1997-00-00
NOTE	225p.
PUB TYPE	Collected Works - Serials (022) -- Guides - Classroom - Learner (051) -- Guides - Classroom - Teacher (052)
LANGUAGE	Spanish
JOURNAL CIT	Lectura y Vida: Revista Latinoamericana de Lectura; v18 n1-4 1997
EDRS PRICE	MF01/PC09 Plus Postage.
DESCRIPTORS	Foreign Countries; Higher Education; Learning Strategies; *Reading Comprehension; *Reading Instruction; *School Role; Secondary Education; *Spanish; *Spanish Speaking; Teaching Methods; Textbook Content; Written Language
IDENTIFIERS	*Latin America

ABSTRACT

The four issues of this journal, written entirely in Spanish, are intended for reading teachers. The first issue focuses on the role of school in the development of readers and writers and contains articles discussing the results of an investigation into the validity of the idea of "level" when measuring students' comprehension of narrative written discourse; a study on difficulties in comprehending various text types; and the implications of a project designed to create an anthology of political stories. Issue Number 2 contains articles focusing on the role of interaction in enhancing comprehension; reviews three common methods of teaching reading comprehension in the Spanish-speaking part of the world. Number 3 discusses how to solve the problems involved in absorbing information while reading; the treatment of the family in modern children's literature; and reading intervention programs. Number 4 touches on the review strategies of university graduates and procedures for teaching a text when creating new educational practices. (CK)

****
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
****

ED 419 382

lectura y vida

AÑO 18
marzo 1997
1

PERMISSION TO REPRODUCE AND DISSEMINATE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

Janet R. Binkley

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

1

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.

☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality

• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

FL024920

BEST COPY AVAILABLE

El analfabetismo, fenómeno social profundamente arraigado, representa la negación del derecho fundamental de aprender, conocer y comunicarse.

Actualmente existen en el mundo cerca de mil millones de adultos que no saben leer ni escribir.

Cien millones de niños en edad escolar no tienen sitio donde aprender y amenazan con engrosar las filas de los adultos analfabetos del siglo XXI.

Crear un mundo en el que todos puedan alfabetizarse representa un tremendo reto.

Unesco

Aquí aceptamos el desafío y, desde este lugar, luchamos por el cambio.

PRIMER CONGRESO REGIONAL DE LECTURA Y VIDA

"LA ESCUELA Y LA FORMACIÓN DE LECTORES Y ESCRITORES"

29 al 31
de mayo de 1997

Informes e inscripción:

lectura y vida

Lavalle 2116 - 8° B
(1051) Capital Federal – Argentina

Tel. (541) 953-3211
Fax (541) 951-7508

Revista Latinoamericana de Lectura
Año XVIII - Número 1 - Marzo 1997

Publicación trimestral de la
Asociación Internacional de Lectura (IRA)
P.O.Box 8139 - Newark, Delaware 19714
Estados Unidos

Directora
Maria Elena Rodriguez

Consejo Editorial Consultivo
Maria Elvira de Alonso (Colombia)
Berta P. de Braslavksy (Argentina)
Irma Camargo de Ambía (Perú)
Silvia Castrillón (Colombia)
Mabel Condemarin Grimberg (Chile)
Alan Crawford (Estados Unidos)
Maria Eugenia Dubois (Venezuela)
Adolfo Elizaincin (Uruguay)
Emilia Ferreiro (México)
Kenneth Goodman (Estados Unidos)
Josette Jolibert (OREALC-Unesco)
Delia Lerner (Argentina)
Magaly Muñoz de Pimentel (Venezuela)
Diana Rivera Viera (Puerto Rico)
Ruth Sáez Vega (Puerto Rico)
Marta Eugenia Sánchez Gonzalez (Costa Rica)
Isabel Solé (España)
Ana Teberosky (España)
Gaby Vallejo (Bolivia)

Asistente editorial
Marina Franco

Diseño de tapa
Diagramación
Patricia Leguizamón

Composición y armado
Lectura y Vida

Imprenta
Color EFE - Paso 192 - Avellaneda

Redacción
Lavalle 2116 - 8° B
(1051) Buenos Aires - Argentina - Tel. 953-3211
Fax (54-1) 951-7508

Dirección Postal
Casilla de Correo 124, Sucursal 13
(1413) Buenos Aires, Argentina

Costo de la suscripción anual
(equivale a la afiliación a la
Asociación Internacional de Lectura)
América Latina, Africa y Asia (excepto Japón):
Socio individual: U$S 23
Resto del mundo:
Socio individual: U$S 45
Instituciones: U$S 50

Aparece en marzo, junio, setiembre y diciembre
Registro de la Propiedad Intelectual Nº 665 219

Los artículos y fotografías no pueden reproducirse total o parcialmente sin la autorización escrita de LECTURA Y VIDA, Revista Latinoamericana de Lectura.
Los artículos firmados no expresan necesariamente la opinión de la Asociación Internacional de Lectura o de la Redacción de la revista
LECTURA Y VIDA es un foro abierto para el intercambio de información sobre teoría, investigación y práctica de la lectura y escritura.

ISSN 0325-8637
CODEN LVIDDG

CORREO ARGENTINO CENTRAL | FRANQUEO PAGADO | CONCESIÓN Nº 1554

sumario

Editorial

Niveles de procesamiento en la comprensión del discurso narrativo

Prevalencia de desempeño en lectura en escolares venezolanos según tipo de texto

Planificación de un proyec: didáctico: antología de cuentos policiales

Literatura infantil y juvenil

El libro de texto y sus lugares: una perspectiva sociocultur

Libros y revistas

Informaciones

4

Bernardo Riffo Ocares (Chile)
Resultados de una investigación orientada a determinar la validez de la noción de "nivel" como parámetro para medir la comprensión del discurso narrativo escrito, y la incidencia del conocimiento previo, asociado con el grado de escolaridad y el estrato sociocultural, en el rendimiento de alumnos de 7° año de la escuela básica y 3° de la escuela media. 5

Lidia Pujol y Eleonora Vivas (Venezuela)
Resultados de un estudio acerca de las dificultades en comprensión de lectura de textos narrativos, expositivos y documentales que presentan alumnos de 4° grado de la escuela básica, y discusión sobre la implementación de programas preventivos. 17

Irma Susana Wolman (Argentina)
Observaciones acerca de distintos aspectos que enmarcan teóricamente las elecciones didácticas implicadas en un proyecto que contempla la producción de una antología de cuentos policiales: alcances de la planificación, situación comunicativa precisa con destinatarios reales, contacto con modelos, importancia de las reescrituras, etc. 27

María Luisa Cresta de Leguizamón (Argentina)
Libros recomendados para niños y adolescentes. 40

Juan M. Ruibal y Diego F. Barros (Argentina)
Consideraciones en torno de la hipótesis de que el uso específico de los libros de texto es sólo comprensible a partir del reconocimiento de los lugares incluidos en sus páginas así como de la potencialidad de esos lugares, asociada a diferentes tipos de lectura. 41

47

48

EDITORIAL

LECTURA Y VIDA ingresa, con este número, en su 18° año de publicación, lo cual, unido al período previo de planificación y producción de la única revista en español de la **Asociación Internacional de Lectura**, pone en escena un proyecto de 20 años, orientado, fundamentalmente, a hacer conocer diversos trabajos teóricos y prácticos relacionados con la construcción de lectores y escritores. Este propósito nos permitió tomar contacto con las producciones de la Región y colaborar, en parte, a que investigadores y docentes encontraran un espacio común para la reflexión crítica acerca de caminos alternativos para ir mejorando la calidad de la alfabetización en América Latina.

Una ojeada restrospectiva nos permite valorar, con mayor objetividad, la amplitud y la variedad de los enfoques presentados en las páginas de la revista, lo que hace de ella un verdadero foro abierto para la confrontación de ideas: conocer los fundamentos teóricos de las distintas propuestas; evaluar su coherencia y sus alcances; tomar en cuenta los resultados de las experiencias realizadas; apreciar sus eventuales adecuaciones a ámbitos diferentes, es un quehacer reservado a nuestros lectores como profesionales de la educación.

Al recorrer las páginas de los distintos números de la revista advertimos que un alto porcentaje de los trabajos incluidos en ellos se vertebran en torno de ciertas preocupaciones constantes en el quehacer educativo: cómo conocer mejor los procesos de adquisición del sistema de escritura y del lenguaje que se escribe para poder elaborar estrategias que faciliten el aprendizaje de la lectura y escritura; qué hacer para mejorar la comprensión de la lectura; cómo incidir — si esto es posible— en la formación de comportamientos lectores basados en el placer de leer; qué estrategias desarrollar para alcanzar un contacto más fecundo entre los niños y los materiales de lectura; cuáles son las acciones más adecuadas para asegurar una mejor formación y una actualización permanente de los docentes en servicio, en el área de la lectura y escritura, etc. Estas preocupaciones se manifiestan y se traducen en propuestas que —como sostuvimos antes— muchas veces se insertan en marcos diferentes y a veces divergentes y/u opuestos, en virtud de la pluralidad de enfoques transmitidos por LECTURA Y VIDA.

El abordaje interdisciplinario constituye una de las características destacadas de los trabajos incluidos en LECTURA Y VIDA, abordaje exigido por la naturaleza misma del objeto, la lengua escrita y las prácticas sociales de la lectura y escritura. Así entonces se incluyen aportaciones de la psicología cognitiva, la psicología genética, las ciencias del lenguaje, las ciencias de la educación y de la comunicación y otras disciplinas científicas.

Siempre hemos tratado, en la medida de nuestras posibilidades, complementar el espacio de reflexión construido por y desde la revista, con encuentros de docentes donde se puedan debatir algunos de los temas presentados en ella. Es aquí, en esta línea de acción, donde se inserta el **Primer Congreso Regional de "LECTURA Y VIDA"**, que se llevará a cabo entre el 29 y el 31 de mayo de este año, en Buenos Aires. Este encuentro —reunión previa al **IV Congreso Latinoamericano de Lectura y Escritura** a celebrarse en Lima, Perú, del 4 al 7 de agosto de 1997—, está destinado a nuclear a docentes, fundamentalmente de Argentina y países limítrofes, para discutir acerca de los posibles alcances, de las proyecciones y de las limitaciones, dentro de las salas de clase, de distintas propuestas didácticas, en el campo de la lectura y escritura, vigentes en la Región. Convocamos a nuestros lectores a participar en este encuentro para que juntos podamos continuar trabajando por una mejor alfabetización.

M.E.R.

BERNARDO RIFFO OCARES

Profesor del Departamento de Español de la Universidad de Concepción, Chile.

NIVELES DE PROCESAMIENTO EN LA COMPRENSIÓN DEL DISCURSO NARRATIVO

Introducción

Desde la perspectiva de la lingüística aplicada a la enseñanza de la lengua materna, evaluar la competencia de los usuarios para comprender textos exige la utilización de instrumentos adecuados. La adecuación de tales instrumentos requiere, por una parte, que éstos se basen en criterios psicolingüísticos válidos y, por otra, que proporcionen tanto información sobre la capacidad global del sujeto como sobre aspectos específicos de su competencia.

Lo anterior supone, a juicio de Johnston (1983), un fundamento teórico que provea las herramientas necesarias para segmentar la comprensión del discurso en varios subprocesos que impliquen, a su vez, un conjunto de subhabilidades en la competencia lectora de los sujetos. Una prueba construida sobre dicho fundamento ofrecería importantes ventajas pedagógicas al proporcionar información más precisa sobre los logros y falencias de los sujetos evaluados.

Al examinar la literatura disponible, encontramos suficientes planteamientos teóricos y evidencias experimentales para sostener que no sólo es posible distinguir subaspectos en la comprensión del discurso, sino

también que esas distinciones son necesarias para una explicación más precisa del fenómeno global. En efecto, generalmente los sujetos muestran diferencias de desempeño, las que se pueden explicar sólo por medio de una teoría que considere la comprensión como un objeto segmentable en unidades menores. Las "categorías narrativas" (Mandler y Johnson, 1977; Thorndyke, 1977; Stein y Glenn, 1979), las "redes causales" (Trabasso, Secco y van den Broek, 1984; Trabasso y Sperry, 1985; Trabasso y van den Broek, 1985), los "niveles de procesamiento" (van Dijk y Kintsch, 1983) y los "niveles de comprensión" (Schank y Lebowitz, 1980) constituyen explicaciones teóricas basadas en la distinción de subprocesos en la comprensión textual. Las evidencias aportadas por los trabajos de estos autores han contribuido a un conocimiento más acabado de la comprensión del discurso. Ahora sabemos, con suficiente base empírica, que la subdivisión del fenómeno es necesaria para una explicación que posee validez psicológica y utilidad práctica.

Sin embargo, no todos estos hallazgos de la investigación teórica y experimental han sido incorporados a la lingüística aplicada. Es el caso de la noción de "nivel de comprensión" (Schank y Lebowitz, 1980), que, salvo en los trabajos de Bocaz (1986) y Marinkovich (1991), donde no constituye el foco de atención, ha sido ignorada en nuestro medio. Dadas las posibilidades explicativas de esta noción, desarrollada específicamente para dar cuenta de diferentes dominios en el procesamiento de historias, nos ha parecido interesante como fundamento psicolingüístico de parámetros para evaluar la comprensión del discurso narrativo.

Los niveles de comprensión

La noción de "nivel" en psicología cognitiva se remonta a los planteamientos de Craik y Lokhart (1972), quienes sostienen que el sistema cognitivo construye representaciones estructuradas en varios "niveles de codificación". Estos niveles generan trazos –la huella mnémica que contiene la información ya codificada– referidos a distintos dominios cognitivos. En otras palabras, no toda la información se almacena en un mismo formato, los hay para distintos aspectos de acuerdo con ciertas categorías de registro.

La noción de nivel, tal como la plantearon originalmente Craik y Lokhart (1972), no es la misma que se maneja en la actualidad; sin embargo, la idea fundamental en la que se sostiene la concepción de niveles ha traspasado las fronteras de la psicología cognitiva y hoy se habla de "niveles de coherencia textual" (van Dijk, 1980; 1983) y de "niveles de comprensión" (Schank y Lebowitz, 1980), lo que demuestra la fertilidad de la hipótesis de los niveles de codificación.

El trabajo de Schank y Lebowitz (1980) resulta particularmente útil para los propósitos de nuestra investigación por dos razones:

a) proporciona una distinción de niveles de comprensión, y

b) los niveles se han establecido para diferenciar aspectos de la comprensión de textos narrativos, el tipo de texto seleccionado para el presente estudio.

Schank y Lebowitz (1980) distinguieron varios niveles de comprensión de historias en el marco de una teoría general de la comprensión de este tipo de texto. "El propósito primario del lenguaje –señalan los autores–, incluyendo las historias, es permitir a una persona comunicarse con otra. La comunicación consiste en la transferencia de una idea desde la memoria de un hablante o escritor a la memoria de un comprendedor" el cual debe "construir una representación del significado de la historia". La construcción de dicha representación implica un proceso dentro del cual se pueden distinguir subprocesos en términos de niveles de comprensión, los que se describen más abajo.

a) **Caracterización de los sucesos**: en este nivel, los eventos se representan en forma independiente en una proposición.

b) **Conexión de los sucesos**: en este nivel, los eventos se representan no como unidades aisladas, sino como proposiciones (sucesos o estados) relacionados por vínculos de causalidad.

c) **Comprensión contextual**: la comprensión en este nivel supone el uso de representaciones esquemáticas, como los guiones (Schank y Abelson, 1977).

d) **Comprensión de las intenciones**: implica determinar las motivaciones y propósitos de los personajes en términos de objetivos y planes.

e) **Comprensión contextual global**: implica construir representaciones haciendo uso del conocimiento general del mundo y de modelos más complejos que los guiones.

Estos niveles, además, están graduados por las demandas cognitivas que ellos involucran –en términos del conocimiento previo que requieren y de las inferencias que suponen– desde el nivel más simple, "caracterización de los sucesos", hasta el más complejo, "comprensión contextual global". Ello permite emplear esta clasificación como un predictor de dificultades en un estudio que tenga como objetivo evaluar la comprensión del discurso narrativo.

Para la lingüística aplicada este hecho cobra gran importancia, toda vez que esta disciplina se propone estudiar la conducta lingüística para intervenir en ella de manera eficaz. En este sentido, la distinción de subprocesos (y subhabilidades) en la comprensión del discurso constituye, sin duda, un paso significativo en el desarrollo de esta área de investigación.

Diseño de la investigación

Para que los criterios seleccionados puedan emplearse en la construcción de pruebas, debe demostrarse primero su capacidad para medir el fenómeno que se quiere evaluar. El propósito central de esta investigación es determinar la validez de la noción de "nivel" como parámetro para medir la comprensión del discurso narrativo escrito.

Suponiendo que en la comprensión de lectura juega un rol central el conocimiento previo del lector, nos hemos propuesto también incorporar a la investigación este factor. En este sentido nuestro objetivo es determinar la incidencia en el rendimiento tanto del grado de escolaridad como del estrato sociocultural al que pertenecen los sujetos de la muestra, considerando estas variables como determinantes del conocimiento previo.

Hipótesis de trabajo

a) La noción de "nivel" constituye un parámetro válido para evaluar la comprensión del discurso narrativo escrito.

b) Los distintos niveles de comprensión ofrecen diferentes grados de dificultad, por lo que el rendimiento de los sujetos no será el mismo en todos ellos: en los niveles superiores, habrá un menor rendimiento que en los niveles inferiores.

c) El conocimiento previo, asociado al grado de escolaridad y al estrato sociocultural de los sujetos, tiene una incidencia significativa en el rendimiento.

Variables

a) **Rendimiento**: el rendimiento de los lectores constituye la variable dependiente de esta investigación, esto significa que el análisis de los datos tendrá como uno de sus objetivos determinar la incidencia de las demás variables en el comportamiento lector de los sujetos.

b) **Nivel de comprensión**: siguiendo a Schank y Lebowitz (1980), distinguimos cinco niveles de comprensión:

1. Caracterización de los sucesos.
2. Conexión de los sucesos.
3. Comprensión contextual.
4. Comprensión de las intenciones.
5. Comprensión contextual global.

c) **Grado de escolaridad**: se seleccionaron el 7º de escuela básica y el 3º de escuela media.

d) **Estrato sociocultural**: se consideraron el estrato alto y el estrato bajo.

La muestra

La muestra estuvo conformada por 128 sujetos divididos en 4 grupos de acuerdo con las variables grado de escolaridad y estrato sociocultural. La distribución se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 1

Distribución de la muestra

		Grado de escolaridad	
		7º b.	3º m.
Estrato sociocultural	Alto	34	33
	Bajo	29	32

Los sujetos del estrato bajo eran alumnos regulares de establecimientos municipalizados; los escolares del grupo alto, por su parte, pertenecían a un colegio privado. La edad promedio de los escolares de 7° básico es de 12 años, en los alumnos de 3° medio es de 16 años.

Construcción y aplicación de la prueba

Cada uno de los sujetos de la muestra respondió una prueba, la que consistía en leer un texto narrativo de 358 palabras y luego responder (también por escrito) un cuestionario con 16 preguntas referentes a distintos aspectos del texto leído (ver **Anexos**).

El texto empleado para la construcción de las pruebas fue una de las narraciones utilizadas por Véliz y Riffo (1992; 1993): "La máquina voladora" (adaptación de un relato del mismo nombre perteneciente a Ray Bradbury). La selección del texto se hizo considerando que ya había resultado adecuado en una investigación previa con propósitos similares.

La aplicación de las pruebas se llevó a cabo en la sala de clases habitual del grupo. El profesor de castellano correspondiente acompañó al evaluador y presentó la tarea a los escolares como una actividad extraprogramática, no obligatoria, pero de gran importancia. Ninguno de los sujetos se negó a participar.

El evaluador entregó las instrucciones en forma oral: los alumnos tenían 5 minutos para leer el texto; después de retirarles el texto, se les dio un cuestionario para ser respondido por escrito con un tiempo máximo de 30 minutos. Ninguno de los sujetos requirió tiempo adicional.

Determinación de los parámetros

Los parámetros empleados para evaluar la comprensión del discurso narrativo se basaron en la noción de "nivel de comprensión" de Schank y Lebowitz (1980). Por esta razón, en la construcción de los ítemes del cuestionario se clasificaron las preguntas de acuerdo con los planteamientos de los autores antes referidos. Los procedimientos se describen a continuación.

a) A las preguntas que exigían información sobre un hecho en términos de describirlo como entidad relativamente autónoma sin requerir para ello una relación con otro hecho (señalar las características de los personajes, propiedades de objetos, etc.), se les clasificó en el nivel **caracterización de los sucesos**.

b) Las preguntas que requerían relacionar dos hechos mediante vínculos de causalidad se les incluyó en el nivel **conexión de los sucesos**.

c) Aquellos ítemes que para ser resueltos necesitaban el manejo de esquemas (pautas de conducta social; ciertos contextos codificados socioculturalmente como, p.e., algunas regiones geográficas, etc.) se clasificaron en el nivel **comprensión contextual**.

d) A la pregunta que exigía considerar las motivaciones, propósitos o planes de los personajes, se le consideró en el nivel **comprensión de las intenciones**.

e) Finalmente, aquellos ítemes que requerían interpretar los hechos referidos en la historia en un contexto más amplio (el significado de las acciones, la génesis de las situaciones, la trascendencia de los actos, etc.) fueron incluidos en el nivel **comprensión contextual global**.

Análisis y discusión de los resultados

El análisis cuantitativo que se presenta a continuación contiene los resultados del procesamiento estadístico de los datos obtenidos con la aplicación de los cuestionarios.

Comportamiento de los niveles

Para estudiar el comportamiento de los niveles de comprensión y la incidencia de los factores grado de escolaridad y estrato sociocultural se realizó un análisis de varianza. Al estudiar estos tres factores simultáneamente (nivel de comprensión, grado de escolaridad y estrato sociocultural) mediante el procedimiento ANOVA se determinó que no interactuaban entre sí, es decir, el comportamiento de cada factor no depende de los demás. Para ello se utilizó el test de Tukey y el de Ryan-Einot-Gabrie-Welsch para las comparaciones múltiples.

En primer lugar, presentamos el análisis del rendimiento promedio en el grupo total de la muestra. Los valores expresados en la **Tabla 2** y representados en el **Gráfico 1** revelan que los

niveles de comprensión ofrecen distintos grados de dificultad. Tal como lo plantean las hipótesis, en los niveles inferiores el rendimiento es más alto y disminuye en los niveles superiores.

Gráfico 1

Promedio general de rendimiento considerado el grupo total

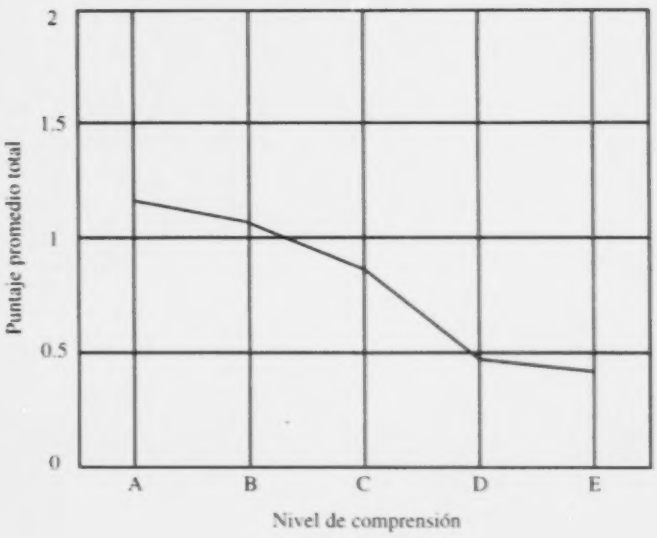


Tabla 2

Promedio general de rendimiento en los distintos niveles considerando el grupo total

Nivel de comprensión	Promedio
Características de los sucesos (A)	1.160 a
Conexión de los sucesos (B)	1.053 ab
Comprensión contextual (C)	0.820 b
Comprensión de las intenciones (D)	0.475 c
Comprensión contextual global (E)	0.441 c

Las letras minúsculas situadas a continuación de las cifras representan los valores de las diferencias: si éstas son significativas, las letras son distintas.

En efecto, los resultados muestran con claridad que los niveles inferiores ofrecen menos dificultad que los superiores. Este comportamiento de los datos es consistente con los postulados de Schank y Lebowitz (1980) en el sentido de que la comprensión de narraciones puede segmentarse en niveles de codificación, los que generarían distintos trazos en la memoria.

Nivel "caracterización de los sucesos"

En este nivel, donde los sujetos alcanzan el mayor rendimiento, las tareas demandaban el procesamiento de la información contenida en una oración (p.e., describir un objeto, señalar una fecha). Las dificultades planteadas por las preguntas del nivel "caracterización de los sucesos" son menores que en los niveles superiores, toda vez que los procesos inferenciales requieren de la información provista por oraciones particulares sin necesidad de recurrir a representaciones de mayor complejidad. Estos resultados permiten sostener que en los sujetos hay mayor comprensión a nivel oracional (o microproposicional, desde el punto de vista semántico), lo que coincide con los resultados de Peronard (1989) y Véliz y Riffo (1992; 1993).

Nivel "conexión de los sucesos"

A juzgar por el menor rendimiento promedio observado, el nivel "conexión de los sucesos" –que supone establecer vínculos de causalidad locales entre oraciones– ofrece una mayor dificultad que el nivel "caracterización de los sucesos". El dominio cognitivo aquí es el de las relaciones entre los hechos, lo que implica identificarlos primero para luego establecer las conexiones causales entre ellos. El mayor consumo de recursos cognitivos que demanda la comprensión en este nivel radica en el mayor número de inferencias requeridas, de allí entonces la disminución en el rendimiento comparado con el del nivel anterior.

Nivel "comprensión contextual"

En el nivel "comprensión contextual", por su parte, que implica el uso de formatos cognitivos socialmente pautados como esquemas o guiones (Rumelhart, 1975; Schank y Abelson, 1977), se muestra como un nivel de mayor complejidad. El puntaje promedio –significativamente más bajo que el de los niveles inferiores– refleja las dificultades propias de los procesos inferenciales superiores como los que requieren el uso del conocimiento previo almacenado en estructuras cognitivas más complejas.

Nivel "comprensión de las intenciones"

El rendimiento promedio observado en el nivel "comprensión de las intenciones" es, a su vez, significativamente inferior al que presenta el nivel "comprensión contextual". De acuerdo con estos resultados, se puede concluir que comprender las motivaciones, planes y objetivos de los personajes resultó más difícil para los sujetos que hacer inferencias mediante el uso de esquemas y guiones.

Si consideramos que las motivaciones, planes y objetivos de los personajes corresponden, en este caso, a eventos centrales (Omanson, 1982) contenidos en la categoría "respuesta interna" (Stein y Glenn, 1979), se esperaría una mayor comprensión de este aspecto según los resultados de Omanson (1982). Sin embargo, no ocurre así con los sujetos de este estudio. La explicación hay que buscarla en las características del texto: al examinar el texto de acuerdo con las proposiciones de Stein y Glenn (1979), vemos que la omisión en la superficie de los eventos correspondientes a la categoría "respuesta interna" constituye, sin duda, un factor que incrementa las dificultades al demandar del lector mayores recursos cognitivos, como es propio del manejo de información implícita (Parodi, 1991, Véliz y Riffo, 1992; 1993).

Nivel "comprensión contextual global"

Finalmente, el rendimiento promedio en el nivel "comprensión contextual global" es tan bajo como en el nivel "comprensión de las intenciones". Las diferencias –que no son significativas– revelan un grado de dificultad similar para ambos niveles.

De acuerdo con los planteamientos de Schank y Lebowitz (1980), el último nivel de comprensión conlleva una mayor dificultad por los recursos cognitivos requeridos: el sujeto debe realizar inferencias más complejas para relacionar los hechos y sus vinculaciones, así como las motivaciones, planes, metas y acciones de los personajes en el marco del contexto general del mundo narrado. En otras palabras, debe comprender las circunstancias globales que constituyen el "campo causal" (Trabasso et al., 1984) dentro del cual son posibles las relaciones entre los eventos de la historia. Lo anterior implica que los sujetos debían manejar "modelos generales" (van Dijk, 1987) acerca de China en siglo IV d.C., la función que cumplía en ella la muralla, el deber de un gobernante de asegurar la integridad de la nación, el desarrollo alcanzado por la tecnología bélica en la época, etc. A la dificultad propia de manejar este tipo de información compleja (o a la carencia de este conocimiento previo por parte del sujeto) hay que agregar el hecho de que la mayor parte de estos elementos no se explicitan en la superficie textual, con lo que se incrementa considerablemente el número de procesos inferenciales necesarios para la comprensión.

Estos resultados concuerdan con los de otras investigaciones que dan cuenta del bajo rendimiento en tareas que exigen el manejo de las macroestructuras (Parodi, 1991; Véliz y Riffo, 1992; 1993) y, particularmente, las dificultades de comprender textos narrativos en el nivel "comprensión contextual global" (Bocaz, 1986; Marinkovich, 1991).

La diferencia no significativa –que evidenciaría un grado de dificultad similar– entre los niveles "comprensión de las intenciones" y "comprensión contextual global" no invalida, en nuestra opinión, la hipótesis de que hay una relación inversa entre la jerarquía del nivel y el rendimiento de los sujetos. Nuevamente las explicaciones se deben buscar en las características textuales: las motivaciones, planes y propósitos del personaje principal (el Emperador) están directamente determinados por el contexto global de los sucesos.

Incidencia del grado de escolaridad y del estrato sociocultural

De acuerdo con las hipótesis, las variables grado de escolaridad y estrato sociocultural inci-

den en el desempeño y se consideran asociadas al conocimiento previo. Para confirmar lo predicho en las hipótesis, se analizó el comportamiento de los datos según cada una de las variables antes mencionadas.

Incidencia del grado de escolaridad

Según lo planteado en las hipótesis, el rendimiento de los sujetos de 3° medio debía ser superior a los de 7° básico, lo que efectivamente ocurrió: la **Tabla 3** muestra la comparación entre el rendimiento global de 3° y el de 7°. El grupo de enseñanza media presenta un rendimiento significativamente superior. En el **Gráfico 2**, las curvas, que mantienen la tendencia reflejada en el **Gráfico 1**, permanecen separadas en todos los niveles, evidenciando así una diferencia regular:

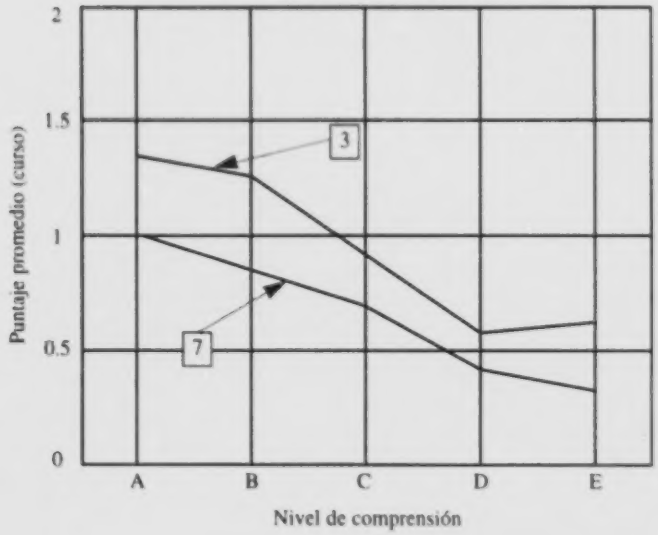
Tabla 3

Rendimiento general comparado entre 3° medio y 7° básico

Grado de escolaridad	3º medio	7º básico
Promedio	0.868 a	0.587 b

Gráfico 2

Rendimiento promedio general comparados el 3º medio (3) y el 7º básico (7)



Incidencia del estrato sociocultural

Al comparar el rendimiento del estrato alto con el del estrato bajo, se puede apreciar que el desempeño del grupo alto fue significativamente superior, lo que confirma lo predicho en las hipótesis. La **Tabla 4** y el **Gráfico 3** muestran los datos señalados.

Al igual que en el caso anterior, las curvas mantienen la tendencia reflejada en el **Gráfico 1** y permanecen siempre separadas, esto es, siempre el desempeño fue mayor en los niveles inferiores y el estrato alto superó al estrato bajo en todos los niveles de comprensión.

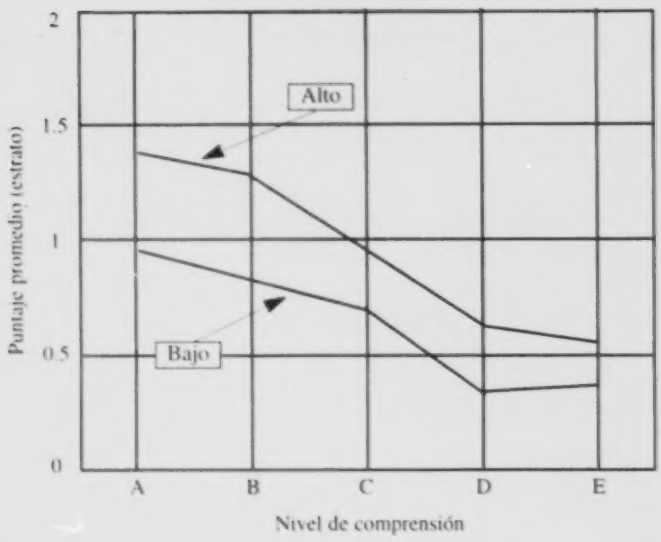
Tabla 4

Rendimiento promedio general comparado entre el estrato alto y el estrato bajo

Estrato sociocultural	Alto	Bajo
Promedio	0.909 a	0.545 b

Gráfico 3

Rendimiento promedio general comparados el estrato alto y el estrato bajo



Los resultados del análisis presentados en este punto confirman las hipótesis formuladas en el presente estudio respecto de la incidencia del grado de escolaridad y del estrato sociocultural en la comprensión del discurso narrativo y, con ello, reafirman los supuestos sobre el rol fundamental del conocimiento previo en la comprensión del lenguaje (Bransford y Johnson, 1972; Sanford y Garrod, 1985). Aquellos sujetos de más avanzada edad y los que han crecido en un ambiente sociocultural privilegiado poseen mejores herramientas para enfrentar tareas de comprensión como las propuestas en esta investigación (Johnston, 1983).

Análisis por grupo separado

El comportamiento de los niveles, según los análisis realizados considerando el grupo total o subdividiendo la muestra de acuerdo con las variables grado de escolaridad y estrato sociocultural, mostró dos características claras:

a) El rendimiento disminuye a medida que aumenta el nivel de comprensión exigido.

b) Los diferentes niveles conllevan distinto grado de dificultad.

Con el propósito de establecer si estas tendencias se mantenían en cada uno de los subgrupos, se realizó un análisis por separado. Los datos proporcionados por la **Tabla 5** y que se representan en el **Gráfico 4** permiten sostener que el comportamiento de los niveles, de acuerdo con el análisis por separado, presenta algunas características que merecen destacarse.

En primer lugar, la tendencia predominante de los resultados del rendimiento en términos de grado de dificultad asociado al nivel de comprensión exigido se mantuvo en los subgrupos, esto es, el desempeño más alto se da en los niveles inferiores y en los superiores los puntajes son sistemáticamente más bajos. Sin embargo, las pruebas de significación mostraron una clara diferencia del comportamiento de los niveles entre 7° y 3°: mientras en los grupos de enseñanza básica el rendimiento en los niveles inferiores fue significativamente más alto, en el 3° alto y también en el bajo dichas diferencias no resultaron significativas.

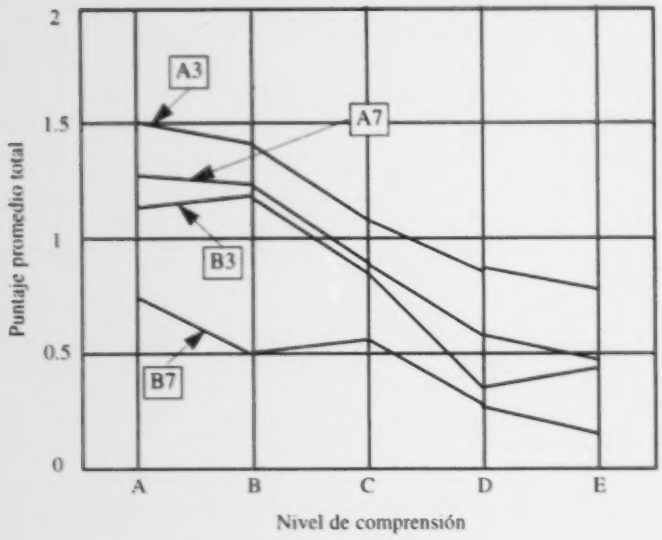
Tabla 5

Rendimiento promedio comparando cada nivel de comprensión en los distintos subgrupos

	Estrato alto		Estrato bajo	
Nivel de comprensión	3º medio	7º básico	3º medio	7º básico
A	1.495 a	1.265 a	1.156 a	0.724 a
B	1.379 a	1.191 ab	1.141 a	0.500 ab
C	1.051 a	0.853 ab	0.823 a	0.552 ab
D	0.788 a	0.574 ab	0.297 a	0.241 ab
E	0.747 a	0.461 b	0.417 a	0.138 b

Gráfico 4

Rendimiento promedio comparados los distintos subgrupos: A7 (7º alto), A3 (3º alto), B7 (7º bajo), B3 (3º bajo)



Estos resultados no deben extrañarnos. En un trabajo anterior, Véliz y Riffo (1993) encontraron que algunas diferencias significativas en el rendimiento de sujetos de 7° básico (como las observadas en el manejo de información explícita e implícita a nivel global) dejaban de serlo en 3° medio. Ello evidenciaría, en la opinión de estos autores, que en la medida que los sujetos se desarrollan, los distintos componentes de la competencia lectora se harían más "homogéneos". No obstante la similitud de la situación, pensamos que es necesario un estudio que considere una muestra estratificada más completa para obtener resultados concluyentes.

Otro aspecto de los resultados que merece consideración es el hecho de que el rendimiento del 7° año fue superior al del 3° bajo, lo que evidenciaría una gran influencia de factores socioculturales en el desarrollo de la comprensión del discurso con obvias ventajas para los sujetos del estrato alto.

Conclusiones

El propósito principal de esta investigación fue establecer criterios y parámetros válidos para evaluar la comprensión del discurso narrativo desde una perspectiva lingüístico-cognitiva. Como se desprende de la bibliografía consultada, el paradigma cognitivo constituye un campo muy extenso dentro del cual se han desarrollado diversos modelos teóricos proponiendo cada uno sus propias nociones y conceptos. Por ello, en función de nuestros objetivos y de las motivaciones a las que obedece este estudio, seleccionamos la noción de "nivel de comprensión" como fundamento psicolingüístico de parámetros para evaluar la comprensión del discurso narrativo. Dicha noción proporciona una explicación sobre la representación de lo referido por el texto y criterios para segmentar el fenómeno de la comprensión en términos de grados de dificultad.

Desde el punto de vista de la lingüística aplicada a la enseñanza de la lengua materna, esta noción ofrece la posibilidad de predecir dificultades en determinadas tareas planteadas en la evaluación, como p.e., clasificar preguntas en distinto nivel de comprensión según las demandas cognitivas que ellas conlleven.

Los resultados analizados en el punto anterior permiten concluir lo que sigue:

a) Los distintos niveles de comprensión efectivamente implican diferentes grados de dificultad.

b) La distinción entre diferentes niveles de comprensión permite predecir la dificultad relativa de una determinada pregunta.

c) Las variables grado de escolaridad y estrato sociocultural inciden significativamente en el rendimiento de los sujetos.

Considerando el comportamiento de los "niveles de comprensión" en términos de su capacidad para discriminar entre los grupos de la muestra, podemos admitir su validez como parámetros para evaluar la comprensión del discurso narrativo. Tales parámetros permiten, efectivamente, medir la capacidad para comprender diversos aspectos de las narraciones y, con ello, obtener una visión más exhaustiva de

la competencia que se quiere evaluar. No obstante, los resultados de este estudio no pueden ser, de ninguna manera definitivos. De las exploraciones futuras se podrá obtener información que permita fijar en forma más precisa los parámetros empleados en este trabajo, sobre todo si dichas exploraciones se hacen con una muestra más amplia y un número mayor de textos que, p.e., permitieran estandarizar una prueba de comprensión de lectura.

Referencias bibliográficas

Bocaz, A. (1986) "Comprensión de la estructura narrativa de la gramática de las historias." **RLA**, **24**, 63-80.

Bransford, J. y M. Johnson (1972) "Contextual prerequisites for understanding: Some investigations of comprehension and recall." **Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 11**, 717-726.

Craik, F. y R. Lokhart (1972) "Levels of processing: A framework for memory research." **Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 11**, 671-684.

Johnston, P. (1983) **Reading comprehension assessment**. Newark, Delaware: IRA.

Mandler, J. y N. Johnson (1977) "Rememberance of things parsed: Story structure and recall." **Cognitive Psychology, 9**, 11-151.

Marinkovich, J. (1991) "Estudio evolutivo de los procesos inferenciales en la comprensión del discurso narrativo." **Signos**, XXIV, **29**, 103-118.

Omanson, R. (1982) "The relation between centrality and story category variation." **Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior**, 21, **3**, 326-337.

Parodi, G. (1991) "Comprensión inferencial y estructura textual." **Signos**, XXIV, **30**, 81-89.

Peronard, M. (1989) "Estrato social.y estrategias de comprensión de la lectura." **Lenguas modernas, 16**, 69-78.

Rumelhart, D. (1975) "Notes on a schema for stories." En D. Bobrow y A. Collins (eds.) **Representation and understanding. Studies in cognitive science**. New York: Academic Press.

Sanford, A. y S. Garrod (1985) "The role of background knowedge in psychological accounts of text comprehension." En J. Allwood y E. Hjelmquist (eds.) **Foregrounding background**. Lund: Doxa Publishers.

Schank, R. y Abelson (1977) **Scripts, plans, goals and understanding. An inquiry into human knowledge structures**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Schank, R. y M. Lebowitz (1980) "Levels of understanding in computers and people." **Poetics, 9**, 251-273.

Stein, N. y C. Glenn (1979) "An analysis of story comprehension in elementary school children." En R. Freedle (ed.) **New directions in discourse processing**. (Vol. 2) Norwood: Ablex.

Thorndyke, P. (1977) "Cognitive structures in comprehension and memory of narrative discourse." **Cognitive Psychology, 9**, 77-110.

Trabasso, T.; T. Secco y P. van den Broek (1984) "Casual cohesion and story coherence." En H. Mandler, N. Stein y T. Trabasso (eds.) **Learning and comprehension of text**. Hilldsdale: Erlbaum.

Trabasso, T. y P. van den Broek (1985) "Casual thinking and the representation of narrative events." **Journal of Memory and Language, 24**, 612-630.

Trabasso, T.y L. Sperry (1985) "Casual relatedness and importance of story events." **Journal of Memory and Language, 29**, 595-611.

van Dijk, T. (1980) **Estructuras y funciones del discurso**. México: Siglo XXI.

van Dijk, T. (1983) **La ciencia del texto**. Barcelona: Paidós.

van Dijk, T. (1987) "Episodic models in Discourse Processing." En R. Horowitz y J. Samuels (eds.) **Comprehending oral and written language**. San Diego: Academic Press.

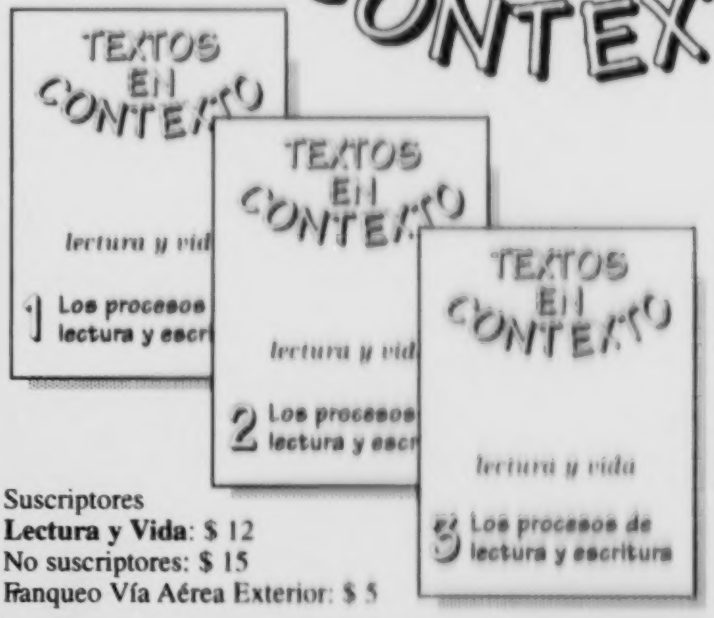
van Dijk, T. y W. Kintsch (1983) **Strategies of discourse comprehension**. New York: Academic Press.

Véliz, M. y B. Riffo (1992) "Hacia un perfil de la competencia lectora." **RLA, 30**, 273-290.

Véliz, M. y B. Riffo (1993) "Comprensión textual. Criterios para su evaluación." **RLA, 31**, 163-190.

¡YA APARECIÓ!

TEXTOS EN CONTEXTO



1 • La teoría transaccional de la lectura y la escritura. *Louise M. Rosenblatt*
• La teoría de la redacción como proceso cognitivo. *Linda Flower y John R. Hayes*

2 • La lectura, la escritura y los textos escritos. *Kenneth S. Goodman*
• El rol del conocimiento en la comprensión del discurso. *Walter Kintsch*

3 • La influencia de la actitud en la lectura y la escritura y en su aprendizaje. *Grover C. Mathewson*
• Los modelos de lectura. *Robert J. Tierney*

Suscriptores **Lectura y Vida**: $ 12
No suscriptores: $ 15
Franqueo Vía Aérea Exterior: $ 5

Anexo

Prueba de comprensión de lectura

Texto

Era la mañana del segundo mes del año 400 de nuestra era. El emperador Yuan bebía un poco de té y se abanicaba protegiéndose del calor cuando un sirviente cruzó el jardín gritando.

– Emperador, emperador, ¡un milagro!

–¿Qué dices?– preguntó el emperador.

– Lo vi en el aire, con alas. Oí una voz que venía del cielo. Era un dragón con un hombre en la boca, un dragón de papel y bambú.

– Qué extraño me parece, –dijo el emperador– vamos y muéstrame lo que has visto.

Se internaron ambos en el jardín y subieron a una colina. El emperador miró el cielo y vio muy arriba a un hombre riéndose. Estaba vestido con papeles brillantes y cañas como alas y una hermosa cola amarilla. Volaba de un lado a otro como un pájaro y como un dragón en una región de dragones.

– ¡Vuelo, vuelo! –gritó el hombre.

El sirviente lo saludó, pero el emperador Yuan no se movió. Miró la gran muralla sobre las verdes colinas, la maravillosa muralla que los protegía desde tiempos inmemoriales de las hordas enemigas y había preservado la paz durante tantos años.

El emperador miró el cielo otro minuto y dijo.

– Dile que baje.

– ¡Eh, baja, baja! ¡El emperador quiere verte!

El hombre volador bajó deslizándose con un susurro de papeles y bambúes. Se acercó orgulloso y se inclinó ante el emperador.

– ¿Qué has hecho? –preguntó el emperador.

– He volado por el cielo, excelencia.

– ¿Qué has hecho? –dijo otra vez el emperador.

– Acabo de decirlo, señor.

– No me has dicho nada.

El sol estaba alto en el cielo ahora. El emperador, el sirviente y el hombre se encaminaron al palacio. Al llegar, el emperador llamó a los guardias, los que vinieron corriendo.

– Apresad a este hombre y llamad al verdugo –ordenó el emperador.

Los guardias cumplieron la orden.

– ¿Qué he hecho? –gritó el hombre alado y se puso a llorar.

– Este hombre ha inventado una máquina –dijo el emperador– y nos pregunta qué ha hecho. El mismo no lo sabe. Ha inventado sin saber para qué servirá su invento.

– He descubierto belleza –dijo el hombre. Me he deslizado por el aire como un pájaro. Me he sentido libre.

– Sí –dijo con tristeza el emperador. Así es. Sentía que mi corazón palpitaba contigo en el aire.

– Entonces, perdóname la vida.

– A veces –dijo más tristemente el emperador– debemos renunciar a pequeñas bellezas para conservar las que tenemos. No te temo a ti. Temo a otro hombre que hará una máquina como la tuya. Este hombre tendrá un corazón malvado y la belleza habrá desaparecido. No volará ya en un aparato de papel y cañas, y arrojará enormes piedras sobre la gran muralla.

Nadie se movió ni habló.

– Cortadle la cabeza –dijo el emperador.

Cuestionario

(con clasificación según nivel de comprensión entre paréntesis)

1. ¿Por qué el emperador dice que el hombre no sabe lo que ha hecho? (comprensión contextual global)
2. ¿Por qué lloró el hombre alado? (conexión de los sucesos)
3. ¿Por qué el emperador miró la gran muralla? (comprensión contextual)
4. ¿Por qué el emperador ordenó la ejecución del inventor? (comprensión de las intenciones)
5. ¿Quién es el "otro hombre" al que se refiere el emperador? (comprensión contextual global)
6. ¿En qué volará el "otro hombre"? (comprensión contextual global)
7. ¿De qué forma contribuía la gran muralla a mantener la paz? (conexión de los sucesos)
8. ¿Qué quiso decir el emperador con las siguientes palabras: "debemos renunciar a pequeñas bellezas para conservar las que tenemos"? (comprensión contextual global)
9. ¿Qué enseñanza puede extraerse de esta historia? (comprensión contextual global)
10. Según se desprende del texto, ¿obró bien o mal el emperador al ordenar la muerte del inventor? ¿Por qué? (comprensión contextual global)
11. ¿Por qué el sirviente dice al emperador que ha visto un milagro? (comprensión contextual)
12. ¿En qué consistía el invento del hombre? (caracterización de los sucesos)
13. ¿Por qué el emperador se sintió triste? (comprensión de las intenciones)
14. ¿Qué sensaciones experimentó el hombre al volar? (caracterización de los sucesos)
15. Señala la fecha exacta en que ocurren los hechos. (caracterización de los sucesos)
16. ¿En qué lugar del mundo ocurre la historia narrada? (comprensión contextual)

LIDIA PUJOL Y ELEONORA VIVAS

Ambas autoras son profesoras e investigadoras del Departamento de Ciencia y Tecnología del Comportamiento de la Universidad Simón Bolívar, Sartenejas, Caracas, Venezuela.

PREVALENCIA DE DESEMPEÑO EN LECTURA EN ESCOLARES VENEZOLANOS: DIFICULTADES SEGÚN TIPO DE TEXTO

La lectura es concebida como un complejo **proceso** psicolingüístico que requiere la coordinación de varias fuentes de información interrelacionadas (el lector, el texto y el contexto de la situación de lectura), con el fin de extraer el significado del texto (Goodman, 1971; Smith, 1973–1990; Clay, 1986; Wixson, 1987). El comportamiento indicativo de este proceso lo constituye la habilidad para responder competitivamente a las tareas de lectura del mundo real (Bormuth, 1973, 1974). Por esta razón en el presente estudio el **desempeño en lectura** es definido como la **habilidad para comprender y usar aquellas formas del lenguaje escrito requeridas por la sociedad y/o valoradas por el individuo** (Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo, I.E.A. 1989). Este punto de vista conceptualiza el desempeño en lectura de manera funcional, ya que lo hace depender del contexto, haciendo énfasis en el grado de presión que ejerce la cultura para el aprendizaje de la lectura, debido a que las sociedades difieren en el valor que le otorgan a esta destreza (Downing, 1973, citado por Elley, 1989). Igualmente concibe el desempeño en lectura como un continuo, que implica la existencia de diferentes niveles de desempeño.

La investigación actual sugiere que la forma como está estructurado el texto influye en la comprensión del mismo. Se ha demostrado que los lectores poseen esquemas mentales previos relacionados con el contenido y estructura de los textos y los utilizan para ayudarse a comprender la información (Kintsh y Miller, 1984; citados por Amat, 1991), empleando claves (palabras y frases) que señalan al lector el tipo de organización reflejada en la estructura superficial del texto. Estos esquemas influyen favorablemente tanto en la comprensión como en la retención y evocación de la información contenida en el material de lectura (Weisberg, 1988).

No existe acuerdo entre los investigadores en cuanto a la clasificación de la estructura que puede adoptar un texto. Sin embargo, la propuesta I.E.A. (1989) luce clara y muy comprensiva, pues incluye diferentes tipos de texto a los cuales estaría expuesto el lector en diferentes circunstancias: 1) **Narrativos**: textos continuos donde el escritor se propone contar una historia la cual puede ser real o ficticia. 2) **Expositivos**: textos continuos diseñados para describir, explicar o bien comunicar información de hechos u opiniones del lector. 3) **Documentales**: muestran información estructurada en forma de tablas descriptivas, cartas, mapas, gráficos, horarios, calendarios, diagramas, listas o conjunto de instrucciones, tablas estadísticas y cuestionarios.

Se ha determinado que los diferentes tipos de texto ponen en práctica distintos procesos cognitivos (Elley, 1989). Guthrie y Kirsch (1987) investigaron en torno a la correlación entre comprensión de textos en prosa (narrativos y expositivos) y el procesamiento de otros tipos de textos que combinan la palabra escrita con recursos icónicos (documentales). Llegaron a la conclusión de que ambos tipos generan distintas estrategias de comprensión y dependen de procesos y estrategias independientes. Aparentemente la lectura de gráficos, mapas, tablas y diagramas, etc., involucra operaciones cognoscitivas dirigidas básicamente hacia la localización de información.

Virtanen (1992) ha efectuado una consideración importante en torno al texto narrativo al considerarlo como primario o básico, ya que facilita la realización de diferentes tipos de discurso (descriptivo, argumentativo, instructivo y expositivo), donde puede aparecer el texto narrativo inmerso de forma indirecta.

En cuanto al efecto que produce el tipo de texto sobre el procesamiento de la lectura, Piccolo (1987) reporta que se ha evidenciado que los niños en general tienen mayores dificultades en comprender textos expositivos que narrativos, lo cual puede deberse al hecho de que durante la educación primaria los alumnos están sometidos continuamente a este tipo de estructura histórica, ampliamente utilizada en todas las lenguas y culturas. Por el contrario, se les dificulta la adquisición del esquema para procesar textos expositivos ya que raramente son expuestos a buenos modelos de este tipo, donde el autor representa ideas para lograr un particular propósito. Por otra parte, Hynd y Chase (1991) mencionan una serie de estudios que indican que la facilidad de comprensión de los textos (narrativos y expositivos) no esta sólo en función de la experiencia, sino del contenido del párrafo y la edad. Entre éstos se encuentra el trabajo efectuado por Roller y Schreiner (1985, citado por Hynd y Chase, 1991) quienes evidenciaron que al controlar el contenido en ambos tipos de estructura, la dificultad para procesar los textos expositivos desaparece, aunque su lectura es más lenta en comparación con los narrativos. Por otra parte, Langer (1986, citado por Hynd y Chase, 1991) encontró que a medida que los niños alcanzaban más edad, se incrementaba la facilidad para recordar los textos expositivos.

Los planteamientos anteriores son una indicación de la importancia que representa la incorporación de una variedad de textos para la evaluación del rendimiento en lectura.

Investigación epidemiológica sobre desempeño en lectura

Los estudios epidemiológicos, tanto de carácter descriptivo como correlacional, tienen como fin último el identificar tempranamente las poblaciones en riesgo de presentar la problemática de interés, sirviendo de fundamento para la elaboración e implementación de programas de intervención de carácter fundamentalmente preventivo.

Vivas y Cañoto (1994) resumieron los principales objetivos que persiguen los estudios epidemiológicos en el área de la psicología y disciplinas afines, los cuales son: a) determinar la

prevalencia de problemas en una comunidad; b) proporcionar información tanto de las causas como de la evolución del trastorno; c) determinar relaciones entre las variables involucradas; d) planificar y evaluar la efectividad de los servicios de salud.

Por el motivo anteriormente expuesto, en varios países se han realizado investigaciones epidemiológicas destinadas a determinar la prevalencia de las dificultades en lectura. Uno de los estudios epidemiológicos–longitudinales más completo que se ha realizado en este sentido, fue llevado a cabo por Rutter, Tizard y Whitmore (1970) en la isla de Wight, Gran Bretaña, y ha servido de base para la realización de otras investigaciones posteriores. Se efectuó en una población de 2.300 niños cuyas edades estuvieron comprendidas entre 10 y 12 años. El índice general de prevalencia obtenido fue de 6.6%.

Silva, Mc Gee y Williams (1983) en Nueva Zelanda, intentaron realizar una réplica parcial del trabajo de Yule y Rutter (1970) en una muestra de 952 niños varones de 9 años de edad. La prevalencia de retraso en lectura fue de 4.2%, estando asociado a bajo nivel socioeconómico, a retraso tanto en el lenguaje como en el área motora y nivel intelectual de la madre cuando éste se encuentra por debajo del promedio.

Badian (1984) llevó a cabo en Estados Unidos un estudio epidemiológico de lo que denominó **dificultades en lectura**, en una muestra de 550 escolares de ambos sexos de 3° a 6° grado de escuela elemental. La prevalencia obtenida fue de 4%, cifra inferior a la reportada por los estudios anteriores; coincidiendo con éstos en que en su mayoría los niños provenían de estratos socioeconómicos bajos.

De la revisión de los estudios se puede concluir que las prevalencias de **dificultad en lectura** reportadas oscilan entre 6.6% y 4%, coincidiendo todos los autores en que una de las variables asociadas con esta condición es el sexo masculino y bajo estatus socioeconómico. Otro punto de acuerdo es que el **pobre logro en lectura** puede presentarse tanto en niños con bajo nivel intelectual como en aquellos con niveles promedio y superior. Sin embargo, las estimaciones reportadas por estos estudios aunque sirven como datos de referencia, no pueden ser completamente comparables, debido a que emplean diferentes metodologías y definiciones

que no siempre son equivalentes. Por otra parte, ninguno de estos trabajos reporta datos sobre las dificultades encontradas según el tipo de texto al cual se expone el lector.

La realidad socioeconómica en la cual se encuentra inmersa Venezuela en la actualidad lo caracteriza como un país en vías de desarrollo, dónde 9.11% de su población mayor de 10 años está en condiciones de analfabetismo (O.C.E.I, Censo Poblacional 1990) y existe un porcentaje de repitencia en 1° grado de escuela básica de 23.6% (Ministerio de Educación de Venezuela, 1994). A pesar de la relevancia del problema, en el país no se ha realizado un estudio que emplee las técnicas epidemiológicas con el fin de determinar la prevalencia general de escolares que presentan dificultades en el desempeño en la lectura. Sin embargo un importante intento en este sentido lo constituye la participación de Venezuela en el estudio internacional sobre desempeño en lectura que efectuó la I.E.A (1989-1992), llevada a cabo en 32 países con diferentes idiomas y culturas. Esta investigación en nuestro país describió los niveles de comprensión en lectura de los niños venezolanos y la relación de este proceso con algunas variables, en alumnos de 4° y 9° año de Escuela Básica (Morles, 1994); siendo el presente trabajo una investigación complementaria de este estudio.

En base a las razones antes expuestas, se planificó el presente estudio, que tiene como objetivos: 1) obtener la **prevalencia general** del **desempeño en lectura** en función de la **localización de la escuela** (urbana–rural) y la **dependencia administrativa de la escuela** (pri-

vada–pública); 2) **especificar las dificultades en el desempeño en lectura** de acuerdo a los **tipos de texto** (narrativos, expositivos, documentales), en una muestra **representativa** de la población escolar regular de la zona metropolitana de Caracas.

Método

Tipo de estudio

Estudio epidemiológico que describe la proporción de niños ubicados en los distintos niveles de desempeño en lectura (muy pobre, pobre, promedio, bueno, muy bueno).

Muestra

La muestra fue de 834 alumnos seleccionados mediante el azar sistemático, a partir de una población de 98.891 niños a nivel nacional. Se empleó la técnica de estratificación proporcional, considerando los siguientes estratos: a) ubicación del plantel donde cursaban estudios (urbanos vs. rurales), b) dependencia del plantel (público vs. privado) y distrito escolar del área metropolitana de Caracas.

La sección (todos los alumnos que asisten a una aula de clase) fue seleccionada como la unidad de muestreo y ésta se tomó intacta. El número promedio de alumnos por sección fue de 30 y la edad promedio fue de 10 años.

Esta muestra forma parte, a su vez, de una muestra que a nivel nacional seleccionó el equipo investigador de la U.P.E.L (Universidad Pedagógica Libertador), quien dirigió en Venezuela el Estudio Internacional sobre desempeño en lectura coordinado por la I.E.A. Se eligieron en el área metropolitana de Caracas 31 secciones, lo cual constituyó la proporción de alumnos que esta zona representa (21%) en relación con la totalidad del país.

Variables

El **desempeño en lectura** se dividió en cinco categorías; operacionalizadas del siguiente modo:

1) Desempeño muy pobre en lectura: el puntaje ubicado a menos de dos desviaciones típicas por debajo de la media de la distribución.
2) Desempeño pobre en lectura: el puntaje ubicado entre dos desviaciones típicas y menos una desviación típica por debajo de la media de la distribución.
3) Desempeño promedio en lectura: el puntaje ubicado entre una desviación típica por debajo de la media y una desviación típica por encima de la media de la distribución.
4) Desempeño bueno en lectura: el puntaje ubicado entre más de una desviación típica y dos desviaciones típicas por encima de la media de la distribución.
5) Desempeño muy bueno en lectura: el puntaje ubicado a más de dos desviaciones típicas por encima de la media de la distribución.

Instrumento

Para medir el nivel de desempeño en lectura se empleó la prueba elaborada por la Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo (I.E.A) y la Universidad Pedagógica Libertador (U.P.E.L), para el estudio internacional de desempeño en lectura. La prueba consta de 51 ítemes generados de 5 textos narrativos, 5 expositivos y 7 documentales. El puntaje máximo que obtiene un sujeto es de 51 puntos (un punto por cada ítem contestado correctamente). En Venezuela la prueba fue sometida a una validación tanto idiomática como de contenido. Se hizo hincapié en la validez ecológica, es decir que la información contenida en la prueba estuviera estrechamente relacionada con actividades de lectura de la vida cotidiana, que tuviesen sentido para los niños venezolanos.

Procedimiento de recolección de datos

Se llevó a cabo en dos fases, en primer término se efectuó un taller de entrenamiento dirigido a estudiantes universitarios que se desempeñaron como aplicadores de la prueba. Posteriormente se aplicó la prueba en dos sesiones, con el fin de evitar dificultades en su completación debidas a fatiga o desinterés.

El procesamiento estadístico de los datos se realizó empleando un microcomputador y el programa SPSS (1988).

Introducción a la Psicología Cognitiva

Mario Carretero

Otros títulos de nuestras colecciones:

El aprendizaje ortográfico en la didáctica de la escritura
Hugo Salgado

La transposición didáctica. Del saber académico al saber enseñado
Yves Chevallard

La escuela y los medios. Un binomio necesario
Roxana Morduchowicz

Currículum y cognición
Lauren Resnick y Leopold Klopfer (compiladores)

La inteligencia hábil. El desarrollo de las capacidades cognitivas
Angus Gellatly

El Tecnoscopio
Tomás Buch

Articulación entre el jardín y la EGB. La alfabetización expandida
María Teresa González Cuberes (compiladora)

Prensa y educación. Un enfoque cognitivo
José Antonio León

AIQUE
GRUPO EDITOR

Centro Aique de atención al docente: Fco. Acuña de Figueroa 352 (1180) Cap. Fed. - Tel.: 865-5152 (Líneas rotativas)
Casa Central: Arturo Jauretche -ex Méndez de Andés- 162 (1405) Cap. Fed. - Tel.: 958-0200 (Líneas rotativas), Fax: 958-4231

Resultados

Los **índices de prevalencia general de desempeño en lectura** para la muestra total se obtuvieron a partir de las respuestas de los estudiantes a la prueba de lectura, y en base a las cinco categorías de desempeño en lectura descritas en el presente estudio (**Tabla 1**).

Tabla 1

Prevalencia de desempeño en lectura, en base a las categorías, número de alumnos y porcentaje de respuestas correctas

Categorías de desempeño en lectura	Prevalencia	Nº de alumnos	Porcentaje de respuestas correctas
1. Desempeño muy pobre	1.4 %	12	0%
2. Desempeño pobre	13.9%	116	1% – 18%
3. Desempeño promedio	66.1%	551	19% - 55%
4. Desempeño bueno	16.1%	134	56% – 73%
5. Desempeño muy bueno	2.5%	21	74% – 88%
Total		834	

1. Desempeño muy pobre: el índice de prevalencia fue de **1.4%**, ubicándose en esta categoría a 12 niños quienes no lograron responder correctamente ninguno de los ítemes de la prueba.
2. Desempeño pobre: el índice de prevalencia fue de **14%**, ubicándose en esta categoría 116 niños quienes lograron responder correctamente entre 1% y el 18% de los ítemes de la prueba.
3. Desempeño promedio: el índice de prevalencia fue de **66%**, ubicándose en esta categoría 551 niños quienes lograron responder correctamente entre el 19% y el 55% de los ítemes de la prueba.
4. Desempeño bueno: el índice de prevalencia fue de **16%**, ubicándose en esta categoría 134 sujetos quienes contestaron correctamente entre el 56% y el 73% de los ítemes de la prueba.
5. Desempeño muy bueno: el índice de prevalencia fue de **2.5%**, ubicándose en esta categoría 21 niños quienes respondieron correctamente entre el 74% y el 88% de los ítemes de la prueba.

Para determinar la presencia de problemas en el desempeño en lectura se tomó como indicativo la obtención de un puntaje en la prueba que se ubique en las categorías 1 y 2 (pobre y muy pobre). En consecuencia, el índice de prevalencia de problemas en el desempeño en lectura para la muestra total se conformó sumando las prevalencias de ambas categorías, obteniéndose un índice de **15%**.

En cuanto a la prevalencia de desempeño en lectura discriminando por **sexo** (**Tabla 2**), se observó que había más varones (15.7%) que presentaron problemas de desempeño en lectura que mujeres (15%), aunque la diferencia a favor de éstas fue muy pequeña (**0.7 %**).

Tabla 2

Prevalencia de desempeño en lectura, según sexo, localización de la escuela y dependencia administrativa

1. Desempeño muy pobre	1 %	1.9%	1%	10.3%	0.4%	1.9%
2. Desempeño pobre	14%	13.8%	13.8%	15.4%	10.0%	15.7%
3. Desempeño promedio	64.7%	67.4%	65.9%	69.2%	57.7%	69.9%
4. Desempeño bueno	17.6%	14.5%	16.6%	15.1%	27.7%	10.8%
5. Desempeño muy bueno	2.7%	2.4%	2.6%	0%	4.2%	1.7%

Con respecto a la prevalencia de desempeño en lectura obtenida en función de la **localización de la escuela** (**Tabla 2**), se encontró que en las categorías que representan dificultad en la comprensión de la lectura (1 y 2), la prevalencia fue de **25.7%** en las escuelas **rurales** y de **14.8%** en las **urbanas**.

En cuanto a la prevalencia de desempeño en lectura según la **dependencia administrativa**, se evidencia (**Tabla 2**) que el porcentaje de alumnos ubicados en las categorías 1 y 2 en las **escuelas públicas** es de **17.6%** casi duplicando el de las **escuelas privadas**, **10.4%**.

Dificultades en el desempeño en lectura según el tipo de texto

Las dificultades en el desempeño en lectura se describen y analizan en base a los tipos de texto (narrativo, expositivo, documentales), discriminando por sexo. Se empleó para este fin la comparación de las medias de las distribuciones de porcentaje de respuestas correctas.

Tabla 3

Desempeño en lectura según el tipo de texto, sexo, localización de la escuela y dependencia administrativa (resultados en porcentaje de respuestas correctas)

narrativo	media	37.6 %	39.2%	36%	38.1%	28%	44.7%	34.4%
(19 items)	d.s.	22.5%	23.4%	21.5%	22.5%	21.2%	23.8%	21.1%
expositivo	media	34.6%	35.8%	34.6%	37%	31.2%	41.8%	32.2%
(16 items)	d.s.	20.3%	20.4%	20.2%	20.2%	18%	21.2%	19.2%
documental	media	36.7%	37.4%	36.1%	37.6%	20.3%	43.6%	33.6%
(16 items)	d.s.	19.7%	19.2%	20.1%	19.6%	14%	19.6%	18.9%

Los textos que en general presentaron más dificultad para su comprensión en ambos sexos (**Tabla 3**) son los **expositivos** y en segundo lugar los **documentales**, con un porcentaje de respuestas correctas de **34.6%** y **36.7%** respectivamente. En los textos de tipo **narrativo** fue dónde se obtuvieron los mejores puntajes (**37.6%**), logrando las mujeres una media **3.2%** superior a la de los varones siendo la diferencia estadísticamente significativa ($t_{(832)} = -2.06, p>0.5$). Estos resultados se repiten cuando analizamos por **dependencia administrativa** (privadas–públicas) (**Tabla 3**) y **localización de la escuela** (urbana–rural) pero sólo en las escuelas **urbanas**; en el sector rural se evidenciaron mayores problemas en la comprensión de textos **documentales**.

Discusión y conclusiones

Al comparar el índice de prevalencia de dificultades en el desempeño en lectura obtenido en el presente estudio (**15%**), con los reportados por los estudios epidemiológicos mencionados al inicio de este trabajo (Rutter, Tizard y Whitmore, 1970; Silva, Mc Gee y Williams, 1983; Badian, 1984), los cuales oscilan entre 4% y 6.6 %, el aquí presentado luce sumamente alto. Este resultado indica un desempeño en general sumamente pobre, lo cual queda corroborado al comparar el resultado promedio obtenido por Venezuela con el alcanzado por el resto de los países participantes en el estudio internacional de desempeño en lectura de la I.E.A (Elley, 1992), en el cual Venezuela ocupó el último lugar en relación a los 32 países participantes, en la población de niños de 4° grado de Escuela Básica.

Al analizar la prevalencia de problemas en el desempeño en lectura discriminando **por sexo**, se evidenció que los varones presentan un índice levemente mayor que el de las mujeres. Estos resultados corroboran en parte los reportados por Rutter (1970) dónde se observó mayor número de varones con dificultades de comprensión en la lectura. A pesar de que en el presente estudio para la prueba total la diferencia entre las medias de porcentaje de respuestas correctas de varones y mujeres no fue significativa, al analizar el desempeño por tipo de texto, se obtuvieron diferencias significativas a favor de las mujeres en la comprensión de textos narrativos.

Los alumnos provenientes de las escuelas rurales presentan una prevalencia de dificultades 10.9 % mayor que los que asisten a escuelas urbanas. Este resultado coincide con los reportados por Morles (1994) y los publicados por Elley (1992), que indican que en la mayoría de los países, los escolares oriundos de zona rurales presentan logros en lectura más pobres (a excepción de los países altamente desarrollados). Estos datos se corresponden con los referidos por Pujol (1993) en un estudio correlacional efectuado en la muestra del presente trabajo, dónde se obtuvo una correlación significativa entre las variables desempeño en lectura y localización de la escuela (urbana–rural). En general, el bajo logro en las zonas rurales puede explicarse por la escasez de recursos tanto materiales como humanos que caracteriza a estas áreas, lo cual se traduce en una ínfima calidad de vida (falta de servicios educativos, asistenciales y recreacionales), en comparación con las urbanas.

El índice de dificultades en lectura en los estudiantes de las **escuelas públicas**, en las cuales se forman aproximadamente el 80% de la población escolar de Venezuela (O.C.E.I, 1990), duplicó el obtenido por las **privadas.** Estos resultados pudieran obedecer al hecho de que los alumnos que asisten a escuelas públicas en Venezuela, tanto urbanas como rurales, provienen de estratos socioeconómicos más bajos que los asistentes a escuelas privadas, lo cual ratifica lo reportado por otros estudios epidemiológicos (Rutter et al, 1970; Silva et al, 1983; Badian, 1984) de que el bajo estatus socioeconómico esta asociado al pobre desempeño en lectura. Estos escolares carecen de las condiciones ambientales necesarias para favorecer la adquisición y desarrollo del desempeño en lectura en su entorno escolar, familiar y comunitario. Esta afirmación queda corroborada en el estudio efectuado por Vivas (1994) con alumnos de escuelas públicas del área metropolitana de Caracas, dónde se evidenció que el ambiente tanto del hogar como de la escuela no era el más adecuado para propiciar el hábito de la lectura, siendo algunos indicadores de esta situación que el 43% de estos niños no tenían libros en su hogar, el 31% tenía menos de 10 libros en su hogar, el 23% de los padres nunca le habían leído en voz alta a su hijo y que a pesar de que muchas de estas escuelas tenían biblioteca, dónde asistían los niños una vez a la semana, las acti-

vidades allí realizadas tenían poco que ver con la promoción y refuerzo de la actividad lectora. Sin embargo, un nivel socioeconómico medio o alto constituye una condición necesaria pero no suficiente para la adquisición y desarrollo de la comprensión de la lectura, lo cual quedó reflejado en el hecho de que alumnos provenientes de escuelas privadas (que constituye en Venezuela un indicador de estatus socioeconómico más elevado), a pesar de alcanzar un logro más alto que los pertenecientes a escuelas públicas, igualmente su desempeño fue deficiente pues en promedio no lograron responder acertadamente ni la mitad de los ítemes de la prueba.

Dificultades en el desempeño en lectura según el tipo de texto.

El hecho de que los textos que presentaron **mayor dificultad** para su comprensión sean los **expositivos** y en segundo término los **documentales**, puede explicarse por los resultados reportados en la bibliografía. En ella se sostiene que en este grupo etáreo los niños obtienen mejores logros en textos narrativos, posiblemente por estar más familiarizados con su estructura, debido al temprano contacto que tienen con estos textos a través de la narración de cuentos, por el contrario raramente son expuestos a modelos de texto de tipo expositivo. Este hecho puede dificultar el que adquieran el esquema que les permita procesar estos textos (Piccolo, 1987). La misma explicación podría emplearse para interpretar los resultados observados en el sector **rural**, que indican que los textos **documentales** son los que presentan mayor dificultad, ya que en estas comunidades no parece existir una gran necesidad de recurrir a la interpretación y/o utilización de este tipo de materiales para desenvolverse efectivamente en las actividades cotidianas del entorno.

Al analizar los resultados generales obtenidos en función de la definición de **desempeño en lectura empleada en este estudio**, la cual sostiene que es **la habilidad para comprender y usar aquellas formas de lenguaje escrito requeridas por la sociedad y /o valoradas por el individuo**, se desprende que la calidad del ambiente en el cual interactúa un escolar (hogar, escuela, comunidad) es de vital importancia para el desarrollo de la comprensión de la lectura. El término **calidad del ambiente** se refiere, como sostienen Teale (1987), Duff y Adams (1981), Rowe (1991), a aquel entorno que proporciona al niño: 1) una variedad de modelos que promuevan la utilidad de la lectura como instrumento de comunicación, aprendizaje y recreación, 2) oportunidades de interactuar con diversos materiales escritos, 3) diversidad de experiencias enriquecedoras que incentiven el deseo de adquirir y desarrollar la habilidad de lectura. Todo lo anterior determina en última instancia la calidad del conocimiento, la variedad de los esquemas y la capacidad de detectar indicios proporcionados por el texto. Por esta razón, el bajo logro obtenido en desempeño en lectura por los niños de 4° grado de este estudio, puede atribuirse a la **baja calidad del ambiente propiciador de la lectura** en que están inmersos la gran mayoría de estos escolares. Esta afirmación se apoya en los resultados obtenidos de la base de datos del estudio internacional I.E.A-U.P.E.L (1989–1992) anteriormente mencionado, que investigó diversos indicadores de la calidad del ambiente que promueve la lectura en la población de escolares venezolanos, haciendo especial énfasis en los hábitos de lectura en el hogar. Entre los resultados destacan que el 60% de estos niños nunca o casi nunca solicitaba libros en la biblioteca escolar, al 30% ningún adulto les leía en voz alta en el hogar, el 25% poseía menos de 10 libros en su casa, el 30% efectuaba tareas de lectura en el hogar sólo una o dos veces a la semana, el 40% empleaba en realizar estas tareas no más de 1/4 de hora, el 40% no recibía el periódico diariamente en su hogar, el 41% veía televisión de 3 a 5 horas diarias y el 28% leía por diversión sólo una vez o menos al mes.

Por consiguiente, los datos obtenidos en la presente investigación sugieren, por una parte, la dificultad del escolar venezolano de 4° grado para responder competitivamente a las tareas de lectura que demanda la sociedad a nivel internacional, y por la otra, denotan la escasa presión que ejerce el entorno social inmediato dónde ellos interactúan (hogar, escuela, comunidad) para el empleo de la lectura como instrumento que facilita el desenvolverse en la vida cotidiana. Por lo tanto, de no tomarse las medidas necesarias, la prevalencia de escolares con deficiente desempeño en lectura irá en aumento, lo que contribuirá de forma notable al crecimiento del llamado analfabetismo funcional. De agravarse aún más esta situación traería consecuencias desastrosas para el desarrollo económico-social del país a corto, mediano y largo plazo.

Referencias bibliográficas

Amat, M. (1991) "La estructura del texto." En A. Puente (ed.) **Comprensión de la lectura y acción docente**. España: Fundación Sánchez Ruipérez.

Badian, N. (1984) "Reading disability in an epidemiological contex incidence and enviromental correlates." **Journal of Learning Disabilities**, 17 (**3**), 129-136.

Bormuth, J. (1973-74) "Reading literacy: its definition and assesment." **Reading Research Quartely**, 9, **1**, 7-65.

Clay, M. (1986) **The early detection of reading difficulties**. Heinemann Publishers.

Duff, E. y M. Adams (1981) "Parents and teachers partners in improving reading skills." **The clearing house, 54**, 207-209.

Elley, W. (1989) "Review of reading literacy." Manuscrito no publicado. The International Association for the Evaluation of Educational Achievement, I.E.A.

Elley, W. (1992) **How in the world do students read?** Hamburg, Germany: The International Association for the Evaluation of Educational Achievement, I.E.A.

Goodman, K. (1971) "Reading: a psycholinguistic guessing game." En Singer y Ruddell (eds.) **Theoretical models and processes of reading**. Delaware: IRA.

Guthrie, J. e I. Kirsch (1987) "Distinctions between reading comprehension and locating information in text." **Journal of Educational Psychology**, 79, **3**, 220-227.

Hynd, C. y N. Chase (1991) "The relation between text, type, tone and written response." **Journal of Reading Behavior**, 23, **3**, 281-302.

Memoria y Cuenta del Ministerio de Educación. República de Venezuela, 1994.

Morles, A. (1994). **La comprensión en la lectura del estudiante venezolano de la educación básica**. Caracas: Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Libertador.

Oficina Central de Estadística e Informática O.C.E.I. (1992) **Censo 90**. Caracas, Venezuela.

Piccolo, J. A. (1987) "Expository text structure: Teaching and learning strategies." **The Reading Teacher**. 40 (**9**), 124-132.

Pujol, L. (1993) **Estudio epidemiológico sobre desempeño en lectura y su relación con otras variables**. Tesis de Maestría no publicada. Universidad Simón Bolívar, Venezuela.

Rowe, K. (1991) "Student's attitudes towards reading, classroom attentiveness and reading achievement: an application of structural equation modelling." **The British Journal of Educational Psychology**, 61, **1**, 19-35.

Rutter, M., J. Tizard y K. Whitmore (1970) **Educational Health and Behavior**. London: Longman.

Silva, P., R. Mc Gee y S. Williams (1985) "Some characteristics of 9 years old boys with general reading backwardess or specific reading retardation." **Journal Child Psychology Psychiatric**, 26, **3**, 407-421.

Smith, F. (1973) **Psycholingüistics and reading**. N. York: Holt, Rinehardt y Wiston.

Smith, F. (1990) **Para darle sentido a la lectura**. Madrid: Aprendizaje Visor.

Teale, W.; E. Hiebert y E. Chittenden (1987) "Assessing young children's literacy development." **The Reading Teacher**, 40, **8**, 772-777.

Virtanen, T. (1992) "Issues of text typology: narrative-a basic type of text?" **Text Mouton**, 12, **2**, 293-310.

Vivas, E. (1993) "Hábitos familiares y su influencia en el lenguaje y la lectura del niño." **Argos 17**, 23-40.

Vivas, E. e I. Cañoto (1994) "¿Estudios epidemiológicos en psicología?" **Comportamiento**, 3, **2**, 3-17.

Weisberg, R. (1988) "1980: a change in focus of reading comprehension research: a review of reading/learning disabilities research based on an interactive model of reading." **Journal Disabilities Quartely**, 11, **2**, 149-159.

Wixson, K.; Ch. Peters, E. Weber y E. Roeber (1987) "New directions in statewide reading assessment." **The Reading Teacher**, 40, **8**, 749-754.

IRMA SUSANA WOLMAN

Licenciada en Ciencias de la Educación y en Psicología, docente de la Cátedra de Psicología y Epistemología Genética de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires.

PLANIFICACIÓN DE UN PROYECTO DIDÁCTICO: ANTOLOGÍA DE CUENTOS POLICIALES

"Nuestro objetivo es que el maestro planifique para los niños, tomando en cuenta qué saben y qué ignoran, como así también qué características tienen los modelos textuales que deben conocer y cuál será la mejor situación didáctica que favorezca estos aprendizajes."

Ana María Kaufman y María Elena Rodríguez

"... generar un texto significa aplicar una estrategia que incluye las previsiones de los movimientos del otro; como ocurre, por lo demás, en toda estrategia."

Umberto Eco

"Alfabetizamos para lograr niños conscientes de un mundo atravesado por la escritura, poderosos por ser capaces de dominarla y felices por ser capaces de disfrutarla."

Mirta L. Castedo

Introducción

La sola lectura del título podría suscitar en el lector una serie de interrogantes; imaginando la formulación de algunos de ellos y como en un juego de preguntas y respuestas, intentaremos exponer, de forma sucinta, los aspectos esenciales que enmarcan teóricamente las elecciones didácticas que en él se proponen.

Una de ellas:

¿Por qué planificación de un proyecto didáctico?

La primera de las citas del inicio cobra aquí su total significación. Esta cita fue extraída del libro **La escuela y los textos**; en él las autoras proponen un modelo de planificación de proyectos didácticos referidos a la lectura y escritura de textos, modelo que adoptamos para presentar la propuesta de elaborar la antología de cuentos policiales por las siguientes razones:

Quienes nos dedicamos a la didáctica reconocemos la importancia de la **planificación** –a pesar de haber sido tantas veces desvirtuada en su función– como instancia de previsión de las propuestas del docente, es decir, de aquellas situaciones que el docente intenta que ocurran en sus clases, basadas tanto en las características del objeto de conocimiento como en los alumnos a quienes están dirigidas. También reconocemos la importancia de registrarla por escrito, porque la escritura permite aclarar las ideas, precisarlas; es decir, escribir ayuda a la reflexión sobre aquello que pensamos, en este caso sobre lo que planificamos. Se facilita, además, de esta manera, la posibilidad de compartir la planificación con otros colegas para que la lleven a cabo en sus clases, la enriquezcan y/o la reorganicen. Aclaremos que en nuestro caso, no nos estamos refiriendo a la planificación de "una hora de clase" sino de un **proyecto**, de algo más amplio que, indudablemente, guiará una secuencia de clases; nos estamos refiriendo específicamente a lo que Mirta Castedo (1994) ha definido como "una macrosituación de enseñanza en el transcurso de la cual el docente organiza y plantea las situaciones de clase que permitirán a los niños aproximarse a un tipo textual para apropiarse de sus características constitutivas (...) Se trata de una serie de situaciones unificadas por una finalidad conocida y compartida por todo el grupo...".

¿Por qué una antología para ser entregada a las familias y a la biblioteca del colegio?

Una de las notas esenciales de los proyectos, como dice Ana María Kaufman (1994), es que "los textos que se encaran están incluidos en una situación comunicativa precisa, con destinatarios reales".

Es ampliamente señalada en la bibliografía acerca de la didáctica de la escritura, la importancia de la existencia de algún receptor de las escrituras que los alumnos producen; tener en cuenta un potencial lector de los textos origina importantes beneficios en la calidad de los mismos y en los esfuerzos implicados en sus revisiones y correcciones.

Michel Charolles (1986), en referencia a este tema, dice: "Para explicar las dificultades de los alumnos en expresión escrita se invoca frecuentemente la **artificialidad de las situaciones escolares de producción de textos**. La ausencia de destinatario preciso, el hecho también de que en la escuela se escribe abundantemente por escribir, la mayor parte del tiempo sin otra motivación que la de obtener la nota, son, en efecto, *handicaps* para el alumno que no puede adaptar su propósito a las expectativas, valores o conocimientos de un auditorio determinado."

Obviamente, no es éste el único factor que explicaría las dificultades encontradas por los alumnos en las tareas de escritura, si bien es un factor de carácter socio–institucional que, creemos, debe ser revisado en la práctica escolar.

Es por eso que proponemos la producción de esta antología, para que los alumnos ya no escriban teniendo como único lector a su maestro y con el fin de ser aprobados, sino para plantearse problemas e indagar en las distintas soluciones, para probar y descartar, para conocer, para descubrir.

¿Por qué cuentos policiales?

Aunque el relato policial tuvo en nuestro país el privilegio de contar con autores de la talla de Borges, Bioy Casares, etc., éste ha sido calificado muchas veces como un género menor o marginal, que no superaba la posibilidad de ser un mero entretenimiento pasajero, al punto tal que

algunos de sus autores se ocultaron bajo un seudónimo. Por nuestra parte coincidimos con Braceras y Leytour (1993:5) cuando afirman: "...varios de los géneros populares que han sido históricamente relegados por la alta cultura a los márgenes de la literatura académica, como productos paraliterarios, tienen toda la vitalidad y el poder de comunicación necesarios para que miles y miles de lectores se diviertan y disfruten con ellos". Este es uno de los motivos por los cuales pensamos que estos relatos deben ingresar a la escuela.

Además, cuando intentamos que en la escuela se incluyan diferentes tipos de textos tratando de cubrir la mayor diversidad posible de ellos, nos parece una buena idea incluir también –dentro de los cuentos– a los policiales, porque como solía decir Cortázar, en literatura no hay temas buenos ni temas malos; hay solamente un buen o mal tratamiento del tema.

Ahora bien, los cuentos policiales –como lo veremos más adelante– tienen una serie de notas que los caracterizan tales como: la presencia de un **enigma**, un misterio que aparenta ser difícil, casi imposible de resolver. En los cuentos de Poe y Doyle, la policía ha sido, generalmente, incapaz de resolverlo. Otra de sus notas es que existe un **detective** que lo resuelve. El problema, que ya ha ocupado a otros estudiosos, es que necesitaremos saber cómo lo resuelve. También encontramos en este tipo de relatos, una serie de **pistas** que nos brindan distintas alternativas para pensar –¿o desviarnos?– en relación al problema. Entre la variedad de pistas, generalmente, se destaca la importancia de los indicios más superficiales para llevar a buen término la investigación. Nos adelantamos a aclarar que es por ello que se propone que los alumnos realicen la mayor cantidad posible de lecturas de cuentos policiales como lectura de modelos; es así como creemos que pueden llegar a caracterizar las restricciones propias de este tipo de texto.

Hagamos una salvedad. Estas notas no se presentan en todos los cuentos policiales. Sí las podemos encontrar y muy claramente en los cuentos de Conan Doyle, autor de las aventuras de Sherlock Holmes, algunas de ellas, mencionadas en los mismos cuentos. Así, p.e., el autor le hace decir a Watson acerca de Holmes: "... dedicaba sus inmensas facultades y extraordinarias dotes de observación a seguir determinadas pistas y aclarar los hechos misteriosos que la Policía oficial había puesto de lado por considerarlos insolubles" (Doyle, 1890).

Además se ha hablado de deducción, deducción racional, de la aplicación del método inductivo–deductivo como metodología empleada por el detective para resolver el enigma. Podemos encontrar alusiones a la capacidad deductiva del detective en la mayoría de las historias policiales. Poe, p.e., le hace decir a Dupin, su detective: "Quiero dar a entender que las deducciones son las únicas que corresponden, y que la sospecha surge inevitablemente como resultado de las mismas. [...] Afortunadamente, sólo hay una manera de razonar sobre este punto, y esa manera debe conducirnos a una conclusión definida." (Poe, 1994).

Sin embargo, y lo señalamos porque creemos que es importante analizarlo con los futuros detectives–escritores ya que estos métodos son también los del narrador y deben ser previstos por él, se ha estudiado y escrito sobre la importancia de la **adivinación** o de la **imaginación**, p.e., en el método de Sherlock Holmes y en el del detective de Poe. "Lo que explica el éxito de Sherlock Holmes no es que jamás se aventure a adivinar, sino que lo haga tan bien." (Sebeok y Sebeok, 1989.)

Claro que a los alumnos–escritores no les alcanzará sólo con adivinar, sino que deberán prever cómo el personaje de sus narraciones, elegido para solucionar el enigma, podrá realmente hacerlo, y ello les demandará –entre otros procesos– anticipar y poner en juego estrategias referidas a la selección de lo que expresarán y de lo que ocultarán, y decidir en qué parte del desarrollo del relato deberá ser incluido.

En relación con la característica de estos relatos que mencionamos anteriormente –la importancia de los detalles como índices para des-

cubrir el misterio–, también se presenta mencionada por los mismos detectives: "Ya conoce usted mi método. Se basa en la observación de las minucias.", dirá Sherlock Holmes a Watson, su narrador–ayudante. Minucias que obviamente deben estar presentes en el texto; el autor deberá anticiparlas y hacerlas jugar entre otras pistas. En nuestro caso, los alumnos–autores serán quienes deberán anticiparlas y hacerlas aparecer en el texto como indicios casi sin importancia o semiocultos, pero habiéndolas elegido de antemano, sabiendo que en ellas basarán su solución.

¿Por qué se proponen diferentes etapas?

Los intentos de trabajar didácticamente todos los aspectos antes mencionados se desglosan en las distintas partes de la planificación. Porque, admitámoslo, el problema se presenta cuando debemos planificar **qué y cómo haremos** para lograrlo y es innegable que para ello es necesario tomar una serie de decisiones acerca de acciones didácticas. No basta con pedirles a los alumnos que escriban un cuento policial. El modelo de proyecto que adoptamos nos brinda un espacio para registrar los pasos que seguiremos, los distintos momentos que atravesaremos. Intentaremos a continuación, señalar desde qué marcos teóricos encaramos algunos de los pasos que figuran en la planificación bajo el título de "etapas previstas". Nos referimos específicamente a las propuestas de: a) reescribir un cuento, b) inventar el final de un relato, c) planificar la producción y d) sus sucesivas revisiones.

a) Cuando nos referimos a lo que es llamada una **re–escritura del cuento** –en nuestro caso de parte de un cuento– nos remitimos a los trabajos de Ana Teberosky. Recordemos que la consigna que utiliza es: "Intenta repetir el cuento tal como está escrito, con las palabras del libro" (1992). En nuestro caso será: "esta parte del cuento".

   La misma autora justifica este procedimiento diciendo: "Cuando propusimos estos procedimientos en clase teníamos como objetivo lograr que los niños imitaran la conducta del otro, donde el 'otro' fuera un profesional de la redacción escrita. [...] La actividad de re–escritura crea así un espacio intertextual entre el textofuente y los textos reescritos que permite una doble comparación: entre las escrituras resultantes entre sí y entre cada una de ellas y el textofuente" (1992:104-106).

   Es por ello que pensamos que proponer a los alumnos una tarea como ésta, les exigirá prestar una atención considerable a las diferentes formas de expresión y al proceso de puesta en texto.

b) Con respecto al segundo paso mencionado: **inventar el final del cuento** que no hemos leído completo, admitimos que es un recurso didáctico ampliamente conocido. Pero no por conocido pierde importancia didáctica. En el caso del cuento policial parecería ser una tarea importante ya que implica poder tomar conciencia de las previsiones que el autor debió establecer al planificar su cuento. Previsiones necesarias para que el lector se atrape con la situación enigmática planteada en el texto, piense diferentes hipótesis que le permitan resolverla y además se sorprenda con el final que, por supuesto, estaba previsto por el autor. Es decir, tanto el autor como el lector hacen previsiones.

   "Entrar en estado de expectativa significa hacer previsiones. El Lector Modelo debe colaborar en el desarrollo de la fábula anticipando sus estados ulteriores" dice Umberto Eco; agregando más adelante: "... al hacer estas previsiones el lector adopta una actitud proposicional (cree, desea, pronostica, espera, piensa) respecto del modo en que se irán dando las cosas. De esta manera configura un *desarrollo posible de los acontecimientos* o un *estado posible de cosas*; como ya hemos dicho, aventura hipótesis sobre estructuras de mundos. La literatura corriente sobre la semiótica textual suele recurrir a la noción de *mundo posible* para referirse a esos estados de cosas previstos por el lector" (1993:160).

   La explicación de Eco se refiere a los textos narrativos en general. Por nuestra parte nos preguntamos si experimentar esta afirmación como lectores en los cuentos específicos que nos ocupan, les permitirá a los alumnos comprender aspectos del proceso como futuros escritores del cuento policial. Creemos que será fructífero para los alumnos, como dice Eco: "...interrumpir la lectura

33

de una novela policíaca para dedicarnos a escribir nuestra propia novela, sin preocuparnos por la eventualidad de que el desarrollo de los acontecimientos que hemos imaginado coincida o no con el que confirma el autor" (1993:165).

Quizás de esta manera, el alumno pueda aventurar un final que supere al del autor por su audacia. Y también puede sucederle que al volver a la lectura del texto–fuente, experimente lo que Eco afirma: "...está [esté] feliz porque se entera de que se había equivocado totalmente y de que el autor ha sabido sorprenderlo de una manera endiablada. Cada fábula propone su propio juego y su propia manera de proporcionar placer" (1993:166).

Y quizás también se comprenda de este modo, el juego que el cuento policial propone, es decir, el hecho de sugerir pistas para engañar al lector. Hipotetizamos que tenerlas en cuenta, descubrirlas en los cuentos que los alumnos leen, les permitirá crearlas y utilizarlas al escribir.

c) Como se inferirá por lo que venimos diciendo, la escritura de cuentos policiales requiere la **planificación** por parte del autor, de previsiones que obviamente se podrán ir modificando en el transcurso de la escritura. Si bien en este tipo de relatos, esta estrategia cobra una gran importancia, debemos reconocer que de ninguna manera es privativo de ellos. Existen estudios, iniciados en los últimos años, acerca de los procesos de producción textual que fundamentan lo que venimos diciendo. Entre ellos, los trabajos de Scardamalia y Bereiter (1992:44) en los cuales se consideran dos modelos referidos a los procesos de composición textual. Los investigadores dicen al respecto: "Hemos denominado a estos dos modelos contrastados como '**decir**' y '**transformar el conocimiento**'. Esta denominación refleja la idea de que la principal diferencia existente entre la composición madura e inmadura está en la manera de introducir el conocimiento y en lo que le sucede a ese conocimiento a lo largo del proceso de composición."

Para conocer y reconocer, para reír y conmoverse, para pensar y jugar... a la orilla del viento

Kasparavicius
Huevos de pascua
El país de jauja
Flora McDonell
Quiero a los animales
Istvan Banyai
Zoom

Saúl Schkolnic
Cuentos ecológicos
Chris Kelly
La guerra del Covent Garden
Berlie Doherty
Encantacornio
Will Watkins
Sid Foca, mayordomo
Carmen Posadas
Liliana, bruja urbana
Nicholas Fisk
Los encantadores de gusanos

cfe Suipacha 617 • 1008 Capital
tels. 322-8686 / 8682; fax: 322-7262

El proceso "decir el conocimiento" consiste en que la persona que escribe, "construye alguna representación de lo que se le ha pedido que escriba, luego, localiza los identificadores del tópico y del género." Este procedimiento –que se basa en una generación de ideas que se producen sin un control intencional–, no requiere del escritor la anticipación a través de un plan coherente.

El proceso "transformar el conocimiento", en cambio, "no es una mera elaboración del modelo anterior, aunque tampoco está completamente desligado de él. Más bien, el nuevo modelo contiene al anterior como un subproceso, introduciéndolo dentro de un proceso complejo de solución de problemas". Cuando se refieren a solución de problemas se refieren tanto a los vinculados con los aspectos del contenido como a los aspectos retóricos. Es decir se incorpora en este modelo una interacción entre el conocimiento y la manera de organizarlo y expresarlo, constituyendo lo que se denomina espacios–problemas. Y es justamente allí, donde la "interacción dialéctica entre los dos espacios–problema, podría producir cambios en el contenido y en la organización del conocimiento del escritor".

De esta manera nos acercamos a comprender los procesos que subyacen a la producción de buenos textos. Es entonces necesario, planificar acciones didácticas para que éstos puedan lograrse. Creemos que si se reconoce la necesidad de varios tramos en la producción de textos, es beneficioso organizar **un espacio y un tiempo didáctico** para que los alumnos se dediquen a la generación de ideas, consultas, selección y modificación de las mismas, etc., o sea, que se dediquen a la tarea de armar un esquema provisorio y anticipador que será utilizado para escribir la primera versión del texto.

Como dice Liliana Tolchinsky Landsmann (1993:37) en relación con el tema que estamos tratando: "Existe otra manera de producir textos, tal vez más difícil y mucho más comprometida. Según ésta, hemos de pensar antes de escribir, seleccionar qué decir y cómo decirlo, rechazar algunas ideas y elaborar otras. Al escribir de esta manera puede suceder que desechemos algunos borradores o tengamos que volver a empezar varias veces".

d) Y así como destacamos la necesidad de brindar las condiciones didácticas para la puesta en marcha del proceso de planificación, rescatamos también para su reconocimiento en el ámbito escolar, dada su verdadera importancia, el proceso de **revisión**.

Dentro de los procesos llevados a cabo por los sujetos en su tarea de escribir se ha señalado la importancia de la revisión. El efectuar modificaciones, correcciones, comparaciones, cambios, el ir y venir permanente, etc. son reveladores de las dificultades que presentan en general los escribientes en su intento de producir buenos textos. Si bien el proceso de revisión puede darse en momentos y niveles diferentes de la producción escrita e incluso aplicarse a lo que quiere escribirse antes de escribirlo, existen investigaciones que muestran que en el trabajo grupal se realizan numerosas revisiones pre–textuales, muy superiores en número y calidad a las que realizan en el texto ya escrito. Es pertinente destacar aquí que sostenemos la importancia y la potencialidad productiva del grupo en la problematización y en las críticas fundamentadas acerca del qué y del cómo está escrito un texto.

¿Cómo abordamos otros temas?

El modelo de plan en que presentamos el proyecto, nos permite también prever ciertos temas que se encararán acerca de la **lingüística textual** y de la gramática oracional; de la ortografía y de la puntuación. Pero más allá de cuáles contenidos se seleccionen, frente a estos temas que son actualmente puntos de debate, nos gustaría señalar apenas algunos aspectos.

Existe una tendencia cada vez más acentuada en los últimos años por hacer ingresar en la enseñanza y desde sus inicios los fenómenos lingüísticos que se presentan en la producción de los textos; es decir, de utilizar didácticamente los aportes de la lingüística textual. Como dice Charolles en su artículo ya citado: "El análisis llamado lógico ha cedido poco a poco el lugar a actividades centradas en cuestiones como la sustitución, la pronominalización, la nominalización, la distribución de los tiempos verbales, la cohesión...que tienen una dimensión eminentemente textual." (1986). Obviamente no se tra-

ta de enseñar estos conceptos pertenecientes a la lingüística textual en su aspecto teórico, sino de insistir en su funcionalidad a partir de trabajarlos de manera estrechamente vinculada con los problemas que los alumnos enfrentan en el curso de una tarea de producción textual.

Con respecto a la **ortografía** y si bien éste no es el lugar para desarrollar una exposición sobre el tema, nos gustaría comenzar esta breve reflexión, citando a Nina Catach (1985:4) quien dice al respecto: "Lo que es sentido por los maestros (y a través de ellos por los padres) como 'crisis de la ortografía' (comprendida como una decadencia mítica de los niños) no existe. Lo que existe, una vez más, es una crisis de transmisión, una situación bloqueada para los maestros, agravada todavía por la crisis de la escuela y la crisis de la sociedad."

Es innegable que es necesario resituar la enseñanza de la ortografía y es necesario hacerlo en el conjunto de la enseñanza de la lengua escrita. Es necesario revisar, p.e., la extendida opinión de que la enseñanza ortográfica puede llevarse a cabo de manera descontextualizada y mecánica. Como dicen Camps, Milian y otros (1990:8): "Para el niño sólo tendrá sentido aprender ortografía si ésta es un instrumento para escribir textos que sean leídos, y no sólo corregidos, y que por lo tanto tengan una función. Sólo en el marco de un aprendizaje basado en el uso real de la lengua escrita, podrá el niño dar a la ortografía el valor que tiene de convención social necesaria".

Por otra parte, es necesario revisar concepciones para convertir en propuesta didáctica la posibilidad de que los alumnos descubran regularidades ortográficas para resolver los problemas que la lengua escrita les plantea, dejando de reforzar la idea de la ortografía como aquella correspondencia estricta entre los elementos mínimos de lo oral y lo escrito. Sabemos que no existe una ortografía puramente fonémica –p.e., el uso de "b" o "v" tiene que ser explicado por otros criterios ya que no dependen de los criterios fonológicos[1]– y que dichas relaciones de correspondencia llevan a dificultades que desearíamos ver ya superadas.

Si se piensa el sistema ortográfico en términos de correspondencia letra ---> unidad fónica, se llega inevitablemente a la concepción de la ortografía como irregular; pero si consideramos que dicha correspondencia, base y origen de la escritura alfabética, no es lo propio de la ortografía –que justamente señala lo no alfabético de un sistema de escritura alfabético– sino que ésta refleja también otros aspectos del sistema de la lengua, se puede entonces determinar un cierto grado de regularidad. Vincular en la enseñanza el sistema gráfico con otros niveles: fonológico, morfosintáctico, semántico, etc. y ayudar a los alumnos a aprenderla en esta relación, favorece a superar la idea de la ortografía como arbitraria.

Para referirnos a la enseñanza de la ortografía basada exclusivamente en el estudio de las "reglas ortográficas", elegimos una cita de Michel Gey extraída de un artículo en el que relata una experiencia didáctica, y donde puede leerse como uno de los principios generales que la orientaron: "Antes que enseñar al alumno tal o cual regla que él sabrá de memoria sin jamás aplicarla, [...] nosotros intentamos darle un mínimo de perspectiva en relación a su lengua. Se puede estudiar la ortografía, maraña a priori inextricable, como se practica la botánica: observar, clasificar, extraer leyes de conjunto. [...] Es preferible que el niño adquiera una actitud antes que un saber fragmentario, que cuando tenga necesidad sepa servirse de un diccionario" (1985:47).

Y finalmente un comentario con respecto a los **signos de puntuación**, tan maltratados en nuestras escuelas. Nadie duda hoy de la importancia de los signos de puntuación, fundamentalmente en la producción y comprensión de los textos. Es por ello que la perspectiva textual permite mejor que la oracional la comprensión de los signos de puntuación. También podríamos afirmar que su aprendizaje no se produce sólo porque ofrezcamos a los alumnos una guía teórica de su uso para que la estudien detenidamente. Se trata de poder encontrar su utilidad y necesariedad partiendo de los textos mismos que los alumnos leen y producen para poder luego avanzar en la sistematización de sus características. Al respecto, y sólo a título de ejemplo, tomaremos uno de los problemas que enfrentan los autores–alumnos, especialmente en la escritura del discurso directo. Se observa en la práctica que los alumnos o bien no marcan con claridad dichas situaciones, o bien, por el contrario, reiteran al lado de cada guión que señala la intervención de un personaje, la referencia –quizás no siempre necesaria como veremos– de quién es el que interviene. Es impor-

tante analizar con los alumnos, en el caso de la escritura de diálogos, la posibilidad de considerar la utilización del contexto por parte del lector y que, por ende, no siempre es requisito imprescindible señalar quién dice cada cosa que se dice, aunque sí es necesario colocar el signo correspondiente –en este caso guiones–. Veamos un ejemplo del cuento de Doyle presentado a los alumnos para aclarar lo que venimos diciendo. En una parte puede leerse:

–En efecto, voy descendiendo.
–¿Cómo dice?
–Mi último cliente de esa clase fue un rey.
–¡Oh, de veras! No sabía nada. ¿Y qué rey?
–El rey de Escandinavia.
–¡Cómo! ¿Desapareció su esposa?

Si bien podemos afirmar que la mayoría de los lectores reconocerán en este fragmento, la escritura de un discurso directo, también podemos imaginar que este diálogo fuera del texto es evidentemente incomprensible y que además no se puede saber entre quiénes se desarrolla ni cuántas personas participan en él.

Ahora bien, habrá que reconocer que el autor no aclara tampoco, en cada intervención, quién dice cada cosa. Es el lector quien podrá reconstruirlo a partir de la lectura del texto desarrollado hasta el momento. Creemos que analizar esta clase de problemáticas específicas a partir de los textos, enriquece el conocimiento de los alumnos y favorece su posterior utilización.

A continuación presentamos el proyecto que originó los supuestos interrogantes y las reflexiones precedentes.

Plan general

Nombre del proyecto: Escritura de cuentos policiales
Grado: 7°
Duración aproximada: 2 meses
Materiales que se emplearán: Cuentos policiales de diversos autores, nacionales y extranjeros. Textos informativos acerca de las características del cuento policial. Hojas, procesador de textos.

Etapas previstas

1. Planteo del proyecto: Se propondrá a los alumnos introducirnos en el mundo de los cuentos policiales para que ellos intenten escribir uno –individualmente o por parejas– y poder así formar una antología del grado, que será entregada a cada familia y a la biblioteca del colegio.
2. Se indagará acerca de lo que ellos creen que es un cuento policial y cuáles piensan que son sus características. Sus hipótesis se anotarán en un papel afiche que permanecerá en el aula y se irá ampliando o cambiando.[2]
3. Los alumnos leerán cuentos policiales seleccionados por la maestra y también traídos por ellos. Una vez que el conjunto de los alumnos haya leído aproximadamente cuatro o cinco cuentos, podrán comparar si algunos aspectos de los cuentos que leyeron coincide o no con las hipótesis que adelantaron.
4. Se explorarán de esta manera y a lo largo de la lectura, características de este tipo de texto. Se comentarán sus particularidades. Se seguirán manejando con las notas sobre el papel afiche.

   Se intenta que los alumnos realicen la mayor cantidad posible de lecturas de cuentos policiales como lectura de modelos, que les permitan caracterizar las restricciones propias de este tipo de texto.

   Posiblemente las notas que se configurarán a lo largo del proyecto, coincidirán en que en este tipo de cuentos:

   ▲ existe un enigma, un misterio que aparenta ser difícil, casi imposible de resolver;

   ▲ existe un detective que lo resuelve;

   ▲ existen pistas o indicios.

5. Después de leer algunos de los cuentos previstos, y para comenzar ya con las tareas de escritura, la maestra les entregará la fotocopia de un cuento que todavía no hayan leído.

5.1. Les pedirá que realicen varias lecturas del mismo. Tomemos en este caso, para ejemplificar, el cuento de Doyle: "La aventura del solterón aristocrático"; la maestra les entregará una fotocopia incompleta de éste, sólo la primera parte del cuento hasta el momento en que Sherlock Holmes dice: "Lo he resuelto ya".

Se analizará con los alumnos qué es lo que hasta allí nos ha presentado el autor: el enigma–problema, o sea la situación que todavía

Ana María Kaufman y La Editorial Que Mejor Conoce La Reforma Presentan La Propuesta Constructivista Más Completa y Significativa Para Trabajar Los CBC

PRIMER CICLO

Los textos de la Reforma

Santillana

E G B

Beazley 3860 (1437) Buenos Aires Tel.: 912-7220/7430 -Fax: 912-7440
Delegación Rosario Montevideo 611 (2000) Rosario/Santa Fe-Tel. y fax: (041) 24-9762
Delegación Córdoba Bolívar 376 (5000) Córdoba-Tel y fax: (051) 21-4769
E mail: info @ santillana. com. ar

Werenkraut & Asoc.

no tiene explicación, los personajes, descripciones de sus características y las diferentes pistas posibles para intentar encontrar la explicación del caso. Y fundamentalmente todo ha sido presentado de tal forma por el autor que el texto atrapa nuestra atención.

5.2. Se les pedirá a los alumnos que reescriban la parte del cuento que se ha leído hasta ese momento.

El objetivo de esta actividad radica en que luego los alumnos compararán las dos producciones: el texto fuente y el producido por ellos. A partir de allí nos interrogaremos sobre los parecidos y las diferencias, sobre aquellos aspectos del texto fuente que hacen que, como lectores, nos quedemos atrapados en él.

5.3. La maestra les propondrá que piensen distintas posibles soluciones que puedan explicar el misterio y que elaboren a continuación el final del cuento. Aclaremos que no se les está pidiendo que escriban el final del cuento que coincida con el que el autor escribió. Se les pide que, con los datos con los que cuentan, imaginen y escriban un final posible. Si fuera necesario agregar algún otro acontecimiento o circunstancia, pueden hacerlo pero incluido en la parte del texto que escribirán a continuación. Se leerán y compararán luego sus producciones con el textofuente.

6. Se les pedirá luego que –individualmente o por parejas– comiencen a imaginar y a planificar un cuento policial que les gustaría escribir. Que lo organicen mentalmente, que lo discutan, que consulten con otros, que organicen un primer esquema, para comenzar el borrador del texto.

7. Realizada la escritura de la primera versión, y a partir del trabajo colectivo y entre grupos de dos o tres parejas, se realizarán varias re–escrituras de los cuentos.

8. Cuando los alumnos consideren que su cuento está terminado, la maestra hará una lectura final de los cuentos y lo pasarán e imprimirán en la computadora. Se harán fotocopias y se armará la antología.

9. En la fiesta de la familia se entregará un ejemplar a cada familia y se donará uno a la biblioteca de la escuela.

Texto: Cuentos policiales

Situación comunicativa

- Lector: Compañeros, padres, lectores de la biblioteca.
- Autores: Alumnos de 7° grado, individualmente o por parejas.
- Objetivo: Hacer una antología de cuentos policiales que será regalada a cada familia. Un ejemplar de la antología permanecerá en la biblioteca de la escuela.

Caracterización del texto

Rasgos característicos

El cuento policial comparte todas las características de los otros tipos de cuentos si bien existen notas características en cuanto a su contenido que lo distinguen, p.e., la presencia de un enigma, un detective, misterio, investigación. Jorge Lafforgue (1981:10) cita la definición que del relato policial nos da Régis Messac, quien lo considera como "un relato consagrado, ante todo, al descubrimiento metódico y gradual –por medio de instrumentos racionales y de circunstancias exactas– de un acontecimiento misterioso".

La narrativa policial no constituye un campo homogéneo, sino que existen múltiples clasificaciones del género. Podemos encontrar relatos que se caracterizan por presentar un enigma o problema para cuya resolución –que en un principio parece imposible– se requiere de un detective; son de esta clase los que consideraremos para el trabajo con los alumnos. En ellos el suspenso es un componente primordial, "es el inquietante elemento que aguijonea el deseo del lector de conocer el final del enigma y que simultáneamente lo lanza al juego de imaginar probables soluciones a partir de los datos e indicios con que cuenta, en una competencia fantasiosa con el detective protagonista" (Braceras, Leytour, Pitella; 1986:18).

Dejamos de lado la llamada novela negra o dura cuya característica principal no está constituida por presentar un enigma como centro del relato, sino por describir el ambiente de los negocios o de la política, especialmente inescrupulosos, donde el crimen o delito está fundamentalmente vinculado "con la sociedad en la

cual surgen y a la que intentan reflejar y denunciar" (Beceras y Leytour, 1993:14).

Temas de reflexión metalingüística

(Lingüística textual/ Gramática oracional/ Ortografía/ Puntuación)

- Lingüística textual: Uso literario del lenguaje. Diferenciación de las tres partes de la superestructura. Estrategias de cohesión. Diferenciar tramas conversacional y descriptiva. Recursos descriptivos al servicio de la creación de suspenso. Reconocimiento de acciones nucleares y catalíticas. Pistas o indicios, indicios parciales u ocultamientos.
- Gramática oracional: Uso adecuado de oraciones complejas. Nexos coordinantes y subordinantes (conjunciones y preposiciones). Tiempos verbales relacionados con las acciones nucleares y el relleno.
- Ortografía: Se trabajarán los problemas ortográficos que se presenten en las escrituras.
- Puntuación: La elaboración de los relatos requerirá el uso de la mayoría de los signos de puntuación, esto motivará reflexiones acerca de la adecuación o no de la utilización de los mismos en las producciones de los alumnos. Un elemento a analizar es la escritura del lenguaje directo, cuáles son sus requerimientos para hacerlo comprensible al lector.

Contenidos de otras áreas y/o actividades de reflexión metalingüística

Al trabajar con los alumnos algunas características de estos cuentos se intentará enfatizar aquellas que sean las más interesantes para poder ser utilizados en la posterior producción. Insistimos especialmente en lo que se han llamado **pistas e indicios**, presentes en este tipo de textos. Se hará hincapié en que los alumnos las descubran y reflexionen sobre ellas a partir de la lectura; en cómo son presentadas al lector en el texto, –obviamente previstas por el autor– para atraparnos en la lectura y tal vez hacernos pensar por el camino equivocado. Para ello se presentan una serie de hechos que se suponen, podrían explicar el misterio. Algunos se desarrollan en extenso, otros apenas se mencionan, otros se sugieren...

Esta reflexión y discusión podrá llevarse a cabo durante el desarrollo del punto 5.1., de las etapas previstas. En este punto se realiza el análisis de una parte de un cuento que seleccionamos para trabajar con los alumnos: "La aventura del solterón aristocrático" hasta el momento en que el detective dice haber resuelto el problema. Obviamente ayudará en el momento en que tengan que relatar un nuevo final –punto 5.3–. Se sabe, porque así aparece en el texto, que el lord en cuestión había perdido su fortuna y que la mujer con quien se casaba aportaba una gran dote; en el caso de su desaparición y dado que el matrimonio se había realizado, esa dote quedaba en sus manos.

Lo mismo sucede con una vieja e íntima amistad, Flora Millar, de quien dice el lord: "Opinan que Flora se llevó con engaños a mi esposa y que le tenía preparada alguna trampa terrible". Y finalmente, se hará destacar un incidente ocurrido en la iglesia en el momento del casamiento, que además es presentado como: "un incidente demasiado trivial para ser relatado y que no puede tener relación alguna con el caso".

Este proyecto se conectará con otras áreas del curriculum, especialmente de ciencias sociales. Nos referimos a que, como sabemos, este género se desarrolla durante la era industrial, "asimilando fenómenos sociales como el crecimiento de los grandes conglomerados urbanos y la creación en ellos de los cuerpos especiales de policía" (Lafforge, 1981:13). Esta relación podrá debatirse en la clase vinculando procesos históricos y géneros literarios.

Además, y si se correspondiese con temas seleccionados en otras áreas, podría vincularse este género como perteneciente a la "cultura de masas" así llamada "a aquella zona de la producción cultural que llega al gran público vehiculizada por los medios de difusión masiva (*mass media*) y que aparece como polo de una dicotomía en cuyo extremo opuesto está un arte elevado, superior, de elite" (Braceras, Leytour y Pitella, 1986:12). Si así fuera, los alumnos podrían investigar sobre las diferentes posiciones que se encuentran frente a la cultura de masas.

A modo de cierre...

Se presentó un proyecto, una propuesta en el que se incluye una secuencia de situaciones, de actividades posibles de ser llevadas al aula y que intentan tener coherencia de conjunto; una hoja de ruta que se podrá seguir o no. Se trató de fundamentar cada paso elegido y para ello se recurrió a conceptos de otras disciplinas como la psicología y la lingüística, pero fundamentalmente es una propuesta didáctica. En ella se preven los pasos a seguir por el docente y se hipotetiza sobre los efectos que producirán. Y es por eso mismo que necesita algo más: es necesario que se estudie su puesta en acción en el aula, que se confronte aquello que prevemos con el análisis riguroso de lo que realmente sucede y de esta manera verificar si se cumplen las hipotetizaciones que en ella se formulan, validando de esta manera las elecciones didácticas elegidas.

Y finalmente, no se trata de que los alumnos se conviertan en los grandes maestros de los cuentos policiales –si bien algunos podrán encontrar, tal vez, su línea vocacional–. Se trata de brindarles en la escuela otra oportunidad de vivenciar que el escribir es una actividad difícil, laboriosa –por todos aquellos pasos que implica antes de la versión final– pero al mismo tiempo apasionante; que a través de los problemas que la textualización les plantea, puedan poner en juego, modificar o descubrir conocimientos lingüísticos para solucionarlos; se trata en fin de que continúen descubriendo que la lectura y es-

ASOCIACIÓN INTERNACIONAL DE LECTURA
Organismo Consultor de Unesco

Presidente

Richard T. Vacca
Kent State University
Kent, Ohio

Presidente electo

John J. Pikulski
University of Delaware
Newark, Delaware

Vicepresidente

Kathryn A. Ransom
Illinois State University
Springfield, Illinois

Director Ejecutivo

Alan E. Farstrup

Consejo Directivo

John Elkins, The University of Queensland
Brisbane, Australia
Yetta M. Goodman, University of Arizona
Tucson, Arizona
Barbara J. Walker, Montana State University-Billings
Billings, Montana
Richard L. Allington, University at Albany-SUNY
Albany, New York
James F. Baumann, National Reading Research Center
University of Georgia, Athens, Georgia
Kathleen Stumpf Jongsma, Northside Independent
School District, San Antonio, Texas
James V. Hoffman, The University of Texas-Austin
Austin, Texas
John W. Logan, Northbrook School District 27
Northbrook, Illinois
Lesley M. Morrow, Rutgers University
New Brunswick, New Jersey

critura son instrumentos importantes en el proceso de adquisición de conocimiento y a la vez fuente de disfrute y de placer.

Notas

1. Recordemos que: "En la Edad Media /b/ y /v/ constituían una oposición distintiva: oclusiva bilabial /b/ frente a fricativa bilabial o labiodental /v/. La articulación labiodental de /v/ ha desaparecido en español" [..] (RAE, 1991:122).

2. Planteamos esta actividad porque los alumnos podrían pensar, p. e., que el cuento policial –dado su título– es aquel que contiene siempre e inevitablemente delitos, asesinatos, muerte, sangre, etc; sin embargo, esta hipótesis se podría llegar a cambiar –o reducir esta generalización– cuando los alumnos conozcan más cuentos y especialmente los cuentos de Sherlock Holmes (p.e., "El hombre del labio retorcido" o "El aristócrata solterón") que no contienen delitos ni crímenes. Los cuentos a los que nos referimos constituyen, dentro de la tipología del cuento policial, una línea llamada de enigma o detectivesca. Podríamos afirmar que una gran parte de los cuentos de Sir Arthur Conan Doyle están plagados de enigmas y casi no hay presencia de delitos que la ley castigue. Como dice M.Truzzi: "La mayoría de los argumentos de las historias se basan en incidentes de la vida real que Doyle extraía de los sucesos de los periódicos de la década de 1890 (Nordon 1967:236) y cabe subrayar que son pocas las historias que tratan de violencia sanguinaria o asesinato" (1989:144).

Referencias bibliográficas

Braceras, E., C. Leytour y S. Pitella (1986) **El cuento policial argentino**. Buenos Aires: Plus Ultra.

Braceras, E. y C. Leytour (1993) **Técnicas narrativas en el relato policial**. Buenos Aires: La Obra.

Camps, A.; M. Milian y otros (1990) **La enseñanza de la ortografía** Barcelona: Graó.

Castedo, Mirta L. (1994) "Construcción de lectores y escritores." en **Annais Seminario Internacional de Alfabetizaçao e Eduçao científica**. Universidad Regional de Ijuí, Brasil. Reproducido en **Lectura y Vida**, Año 16, N° 2, 1995.

Charolles, Michel (1986) "El análisis de los procesos redaccionales: aspectos lingüísticos, psicológicos y didácticos." **Pratiques, 49**.

Catach, Nina (1985) "Presentation." **Orthographe(s), Pratiques, 46**.

Doyle, Arthur Conan (1890) "Las aventuras de un escándalo en Bohemia." **Las aventuras de Sherlock Holmes. Sherlock Holmes. Obras Completas**. Traductor: Lázaro Ros. Ediciones Rayuela (1987)

Eco, Umberto (1993) **Lector in Fabula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo**. Barcelona: Lumen.

Gey, M. (1985) "¿Qué haces tú en ortografía?" **Orthographe(s), Pratiques, 46**.

Kaufman, A. M. y M.E. Rodríguez (1993) **La escuela y los textos**. Buenos Aires: Editorial Santillana.

Kaufman, Ana María (1994) "Escribir en la escuela: qué, cómo, para quién." **Lectura y Vida**, Año 15, N° 3.

Lafforgue, Jorge (1981) "Nota preliminar." **El cuento policial: hasta Sherlok Holmes**. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

Nordon, Pierre (1967) **Conan Doyle: A biography**. Citado por Marcelo Truzzi (1989).

Poe, Edgard Allan (1994) **Los crímenes de la calle Morgue** De la traducción: herederos de Julio Cortázar, 1976. Madrid: Alianza Editorial.

Real Academia Española (1991) **Esbozo de una nueva Gramática de la Lengua Española**. Madrid: Espasa-Calpe (1a. ed., 1973).

Scardamalia, M. y C. Bereiter (1992) "Dos modos explicativos de los procesos de composición escrita." **Infancia y Aprendizaje, 58**. Madrid.

Sebeok, T. A. y U.J. Sebeok (1989) "'Ya conoce usted mi método: Una confrontación entre Charles S. Peirce y Sherlock Holmes." En U. Eco y T.A. Sebeok, **El signo de los tres**. España: Lumen.

Teberosky, Ana (1992) **Aprendiendo a escribir**. ICE-HORSORI, Universidad de Barcelona. Barcelona.

Tolchinsky Landsmann, Liliana (1993) **Aprendizaje del lenguaje escrito**. Barcelona: Anthropos.

Truzzi, Marcelo (1989) "Sherlock Holmes: Experto en Psicología aplicada." En U. Eco y T. Sebeok, **El signo de los tres**. Barcelona: Lumen.

LIBROS RECOMENDADOS PARA NIÑOS Y ADOLESCENTES

Sección a cargo de la Profesora María Luisa Cresta de Leguizamón.

Los textos han sido seleccionados respetando la pluralidad temática como un principio regidor en la literatura infantil y juvenil. La agrupación por edades responde a fines prácticos y no pretende fijar límites taxativos.

De 5 a 8 años

Rither, Juan Raúl: **Nicolás y la sombra.** Ilustraciones: Claudio Oroza. Buenos Aires: Ediciones Rionegrinas y Universidad de Buenos Aires, Colección Pájaros celestes, 1989, 23 páginas. Es la historia de Nicolás, un niño que se aburría, hasta que aprendió a jugar con su propia sombra. (**Cuento**.)

Vallejo, Gaby: **Amor de colibrí.** Ilustraciones: Ximena Claure. Ed. GVC. Cochabamba, Bolivia: Ed. GVC., 1995, 26 páginas. Inspirado en un relato boliviano es una historia de amor. Una pastorcita es atrapada por un cóndor que la lleva a su montaña. Su joven enamorado pide a la Pachamama que lo convierta en colibrí, para rescatarla. Lo consigue, pero nunca más vuelve a su condición humana. (**Cuento.**)

De 7 a 10 años

Maza de Miranda, María Amalia: **Cuentos de Montesol.** Ilustraciones: Mirtha Molina Leal. Argentina, Córdoba: Nuevo Siglo, 1996, 71 páginas. 15 cuentos breves con temas diversos, cercanos al mundo infantil a través de animales, juguetes, personajes y sitios de fácil identificación. (**Cuentos**.)

Rivera, Iris: **El señor Medina.** Ilustración: Gustavo Roldán (h). Buenos Aires: Colihue, Colección Pajarito remendado, 1992, s/n. El señor Medina había aprendido a medir, pesar y hasta ponerle colores a las palabras. Se juega con ellas, se producen situaciones graciosas; hay una buena mezcla de realidad y fantasía. (**Cuento**.)

De 9 a 12 años

Calvino, Italo: **El príncipe cangrejo.** Traducción: Esther Benítez. Ilustraciones: Vivi Escriba. Madrid: Espasa Calpe, Colección Austral Juvenil, 1986, 303 páginas. Calvino recogió 29 cuentos del folklore popular y los recreó bellamente. Los temas son variados, presentando mundos donde se mezclan la fantasía con la realidad. Aparecen, así, símbolos que ayudan al lector a una mayor comprensión del universo. (**Cuentos y Leyendas**.)

Shua, Ana María: **Ani salva a la perra Laica.** Ilustraciones: Lucas Nine. Buenos Aires: Primera Sudamericana, Colección Pan flauta, 1996, 59 páginas. Ani protagoniza dos aventuras: salva a la Perra Laica (aquella que giraba por el espacio en un satélite). En "La cordillera de los Andes" logra escalar el Aconcagua. Verdad-mentira se entrelazan con humor en dos entretenidos relatos. (**Cuentos**.)

De 11 a 14 años

Bosch, Juan: **Simón Bolívar**. República Dominicana, Santo Domingo: Alfa y Omega, 1992, 183 páginas. Desde su nacimiento hasta su muerte, en 17 capítulos se cuenta minuciosamente la vida y la actuación pública del héroe americano. (**Biografía.**)

Smania, Estela: **Pido gancho.** Buenos Aires: Primera Sudamericana, 1991, 78 páginas. Una niña de 12 años, hija adoptiva, cuenta su vida en forma de "diario". Los interrogantes que la rodean constantemente están narrados con alegría, tristeza, incertidumbre, hay preguntas a la justicia, a la amistad... (**Novela-diario**, tomo II.)

Adolescentes

Ende, Michael: **La prisión de la libertad.** Traducción: Genoveva Dieterich. Madrid: Santillana-Alfaguara, 1993, 212 páginas. 8 cuentos de muy variados temas, tristes, crueles, tiernos. Cada uno mantiene su modalidad y se apoyan en algo de la fantasía, que tanto le agrada usar al autor. Se parte de un título que es todo un símbolo. (**Cuentos**.)

Savater, Fernando. **Criaturas del aire.** Barcelona: Ediciones Destino, Colección Destinolibro, 1991, 193 páginas. El autor construye su texto con 31 brevísimos ensayos que llama "monólogos", imaginados tal como los hubieran escrito los personajes elegidos: Sherlock Holmes, Tarzán, Drácula, Peter Pan, el Hombre invisible, Dulcinea, lo que originan un acercamiento muy dinámico a ellos. (**Ensayos**.)

JUAN M. RUIBAL
DIEGO F. BARROS

Juan M. Ruibal es Profesor de Historia y Diego Barros es Licenciado en Sociología. Ambos autores son editores de libros escolares.

EL LIBRO DE TEXTO Y SUS LUGARES: UNA PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL

"... un libro es más que una estructura verbal, o que una serie de estructuras verbales; es el diálogo que entabla con su lector y la entonación que impone a su voz y las cambiantes y durables imágenes que deja en su memoria".

Jorge Luis Borges
"Nota sobre (hacia) Bernard Shaw" en **Otras Inquisiciones**

La mirada editorial

A partir de su inscripción en la denominada "industria cultural"[1], ha sido común pensar al libro en términos de la complejización de las diferentes etapas de su proceso de producción, de la creciente incorporación de tecnología a su elaboración y de la multiplicación de estrategias para su comercialización en un mercado concebido en términos de "gran público"[2]. Sin embargo, esta última noción no logra dar cuenta acabada de los procesos que contribuyen a definir la índole del libro como objeto cultural, pues no nos aproxima a las prácticas de los lectores concretos, es decir, a las múltiples lecturas que sitúan social, histórica y culturalmente al libro. En este sentido, la concepción del libro como objeto cultural requiere que el público lector[3] sea precisamente identificado en función del tipo de lectura que efectivamente se realizó y se realiza del mismo.

Desde la perspectiva editorial, para que la historia de un libro comience, debe producirse la presencia anticipada (imaginada) del lector, frente a la del autor con sus originales (Chartier, 1994, p.43). La tarea editorial –que recorre instancias tales como la elaboración autoral, la intervención de diversos asesores, la producción gráfica, la impresión, la distribución y la indagación acerca de la llegada del libro a los usuarios (Ruibal y Barros, 1994)– delimita un campo en el que el lector es incesantemente repensado.

Dentro de esta perspectiva, intentaremos en estas líneas conceptualizar la índole del libro de texto escolar. Para ello plantearemos, a manera de introducción, las características del público lector de estos textos, así como de los procesos que contribuyen a su constitución. Esta aproximación a los lectores nos permitirá abordar, en mayor profundidad, las formas en que el libro escolar es usado. Nuestra hipótesis a este respecto es que el uso específico de los libros de texto es sólo comprensible a partir del reconocimiento de los **lugares** incluidos en las páginas de estos libros así como de la potencialidad de esos **lugares**, asociada a diferentes tipos de lecturas. Por su parte, la existencia, naturaleza y disposición de dichos **lugares** está condicionada por las formas editoriales (la maqueta) de este tipo de material impreso.

La construcción de un público

Pensar en un público lector de libros de texto implica considerar los procesos de escolarización de una sociedad, es decir, la entrada de cada vez más amplios sectores sociales a los beneficios de la educación institucionalizada. Por lo tanto, estamos tematizando a un actor "construido" por la escuela, a través de una de las demandas fundamentales que ella trajo –y continúa trayendo– aparejadas: la del uso masivo de libros.

Ahora bien, el proceso de masificación del uso de estos libros se halla estrechamente vinculado a instancias de decisión política, como p.e., la implementación de legislación escolar o la de políticas sociales educativas. La sociedad argentina presenta rasgos que, en buena medida, son el resultado de la puesta en práctica de grandes proyectos políticos (Halperín Donghi, 1992, p. 10)[4]. Sin embargo, en materia de lectores no es posible sostener que los procesos de constitución de éstos sean el simple resultado de la voluntad política de diversos gobiernos a lo largo de la historia. En la construcción de identidades lectoras, la sociedad civil ha sido una condición de posibilidad de aquella construcción. En la Argentina, en particular, la gravitación del "capital escolar"[5] en una sociedad abierta a la movilidad, ha convertido al universo de la escuela en un foco privilegiado en la construcción de identidades.

En conclusión, la especificidad del público lector de libros de texto radica en ser el resultado de procesos gestados en dos campos: el de la vida privada y el de la vida pública. Ni la política por un lado, ni el mercado, por otro, pueden dar cuenta de manera unilateral de esa multitud de lectores "creados" por la escuela.

Un lector peculiar

Pero, ¿quiénes constituyen este lector tan especial?

Por un lado, los alumnos, el lector principal en quien incide, particularmente, la edad, en función del nivel de complejidad de los contenidos y de las formas en que éstos son tratados. Para un lector menos entrenado, p.e., deberá preverse un cuerpo tipográfico mayor, textos más breves, más espacios "en blanco", imágenes más directamente vinculadas con los contenidos, etc.

Por otro lado, los docentes, el lector intermediario, para quienes el libro de texto es un instrumento de enseñanza. En este caso, inciden condicionamientos políticos, como la pertinencia curricular; pedagógicos, como la propuesta didáctica y cognoscitivos, como la información confiable y actualizada.

Por último, los padres u otros miembros del grupo familiar, un verdadero lector auxiliar para quien el libro es un instrumento que complementa la tarea de los alumnos y de sus docentes. Aquí resultan relevantes cuestiones tales como la mayor o menor disponibilidad de recursos económicos y el acceso más o menos efectivo a los circuitos de distribución de libros escolares.

Veamos ahora cómo se expresa la peculiaridad de este lector en función de la relación que

establece con el libro, visto que estos materiales, en tanto que materiales educativos, son producidos con el fin de generar cambios sustantivos en sus usuarios:

a) Desde el punto de vista del alumno, el libro de texto puede actuar como verdadero constructor del contexto de este actor, frente al mundo fragmentado y parcializado que puede ofrecerle su propia realidad local. El libro actuaría así, como referente de pautas universalizadoras.

b) Desde el punto de vista del docente, el libro escolar puede constituirse en un recurso de posibilidades ilimitadas para el que conduce el aprendizaje.

c) Desde el punto de vista del grupo familiar –con hondas implicancias en el plano sociocultural–, el libro de texto puede convertirse, en muchos casos, en el único libro que ingresa en el hogar y que es leído y consultado por la totalidad de sus miembros. Esto es dramáticamente cierto en aquellos sectores de escasos recursos y/o ubicados en zonas de difícil accesibilidad geográfica.

Por otra parte y desde el punto de vista material, el libro, en tanto producto cultural unitario, sistemático, abarcativo y homogéneo se distingue frente a otros soportes, como la fotocopia, que segmentan y parcializan el conocimiento.

Los *lugares*

Un libro de texto, a diferencia de otros libros, como la novela o el ensayo, no se lee como un "texto corrido". Se trata, en este caso, de páginas a las que el lector puede entrar a través de una pluralidad de textos que, si bien remiten a un mismo tema, mantienen cierto grado de autonomía dada, a su vez, por una pluralidad de soportes. Espacios amplios (columna central), espacios restringidos (columnas laterales), apartados con diversas funciones (aperturas, cierres, actividades), imágenes (ilustraciones, fotografías, mapas) y gráficos (cuadros, tablas) son algunos de los **lugares** a través de los cuales fluye la lectura de un libro de texto. En otras palabras, los libros escolares adquieren buena parte de su sentido a partir de la índole, la función y la distribución de los **lugares** que los conforman.

BEST COPY AVAILABLE

Desde la perspectiva editorial, la delimitación de estos lugares viene a dar respuesta a distintas cuestiones en planos muy diversos.

En tanto objeto cultural, el libro escolar se caracteriza por la complejidad y heterogeneidad del espacio contenido en sus páginas. El tratamiento dado al espacio de la página y a los elementos gráficos que ella contiene responde así, a una pauta editorial (la maqueta), que otorga significados distintos a los textos contenidos en sus diferentes lugares. P.e., el espacio de una página organizado en dos columnas (central y lateral) puede responder a una distribución de contenidos de relevancia distinta. La ubicación de un tipo de información en una de esas columnas o en la otra, da cuenta de su relevancia y función[6].

Desde el punto de vista de los contenidos, los libros de texto son portadores, en espacios acotados, de información considerada básica o elemental de la disciplina de que se trate.

Desde la situación de enseñanza–aprendizaje en el aula, los lugares de un libro de texto responden a variadas condiciones asociadas con su lectura. Son ellas, entre otras:

- un tiempo de lectura limitado (el requerido por el estudio de un cierto tema)[7];
- la posibilidad de su uso colectivo (p.e., el que implique la necesidad de una clase con amplia participación de los alumnos);
- la doble posibilidad (o forma) de ser leído: en voz alta y en voz baja; es decir, una lectura de tipo silenciosa y otra que se apoya en el sonido de la voz;
- la edad del lector, en la medida en que su experiencia y su madurez demandan, p.e., un mayor o menor espacio de imágenes en relación con el texto escrito. Esta relación texto–imagen responde, asimismo, al hecho de tratarse de un material que no sólo se lee sino que además es objeto de observación con fines pedagógicos.

La potencialidad de los *lugares*

La diversidad de los espacios que caracteriza a la mayoría de los libros de texto más recientes resulta uno de los puntos más criticados por los especialistas de la educación. Suele verse en ello una expresión más de la fragmentación de contenidos y del predominio de la decoración sobre otros aspectos que dispersan la reflexión del lector. De este modo, la organización de los textos en los libros escolares representaría uno más de los avatares a los que está expuesto el conocimiento en la cultura postmoderna, caracterizada por la fugacidad, la particularidad y la trivialización del sentido.

Además de las condiciones sociales antes enunciadas, la organización en lugares del espacio del texto escolar encuentra su justificación en la potencialidad que ellos ofrecen para generar nuevos y más profundos sentidos al material que es objeto de lectura. En esta medida, la existencia de lugares responde a una mediación en la tradicional díada autor–lector. El "texto corrido", donde un pensamiento lineal aspira a ser captado en el mismo sentido en que fue concebido por su autor, es sustituido por una concepción del libro basada en situaciones de lectura diferentes. La mediación del editor, en suma, consiste en prever la potencialidad de lecturas y garantizarla a través de dispositivos textuales organizados racionalmente: los **lugares**[8].

Ahora bien, que esta organización sea racional también a la hora del uso del libro de texto depende, sobre todo, del docente que conduce al alumno en la lectura. En definitiva, la fragmen-

tación del conocimiento en los textos escolares requiere una crítica más aguda que la que suele hacerse descalificando la mera presencia de múltiples espacios diferenciados. En primer término, es necesario identificar la presencia o no de una maqueta coherente y sistemáticamente aplicada: nos encontramos aquí en el campo del editor. En segundo término, el maestro deberá conocer la lógica y la estructura que sustentan los contenidos del libro, a través de los **lugares** y de sus potencialidades: se trata, en este caso, de un cruce entre la perspectiva editorial y las prácticas pedagógicas. Teniendo en cuenta dicho cruce, el uso de un libro de texto podrá ser objeto de una planificación no sólo a partir de sus contenidos sino también de la potencialidad de sus múltiples lecturas, en un juego que combine diversidad de actores–lectores con diversidad de espacios de lectura. Así, p.e. el manejo de **lugares** tales como índices, aperturas de capítulo, apartados dentro de una misma página, imágenes y epígrafes, etc., serían usados de manera distinta por alumnos, docentes y padres. El resultado esperable de dicho juego sería una experiencia en la que los lectores descubrieran que, de alguna manera, un libro es, en palabras de Borges, "... la única cosa que hay en el mundo: es, mejor dicho, el mundo" (1990, p. 64).

Notas

1. Este concepto proviene de la formulación dada por los principales teóricos de la Escuela de Frankfurt al referirse a la adopción de los criterios de producción "en serie" a las creaciones culturales tales como el cine, la pintura o la arquitectura. Esta visión crítica apunta a advertir acerca de los efectos del sistema de producción capitalista en el campo cultural: "Las manifestaciones estéticas, incluso de los opositores políticos, celebran del mismo modo, el elogio del ritmo del acero" (M. Horkheimer y T. Adorno, 1969, p.146).

   Consideramos que una perspectiva más afín a nuestro modo de encarar esta cuestión es la de Néstor García Canclini: "Si el sentido de los bienes culturales es una construcción del campo, o sea de las interacciones entre los artistas, el mercado, los museos y los críticos, las obras no contienen significados fijos, establecidos de una vez y para siempre. Diferentes estructuras del campo artístico, y a veces de sus vínculos con la sociedad, engendran interpretaciones diversas de la misma obra. El carácter abierto de las piezas artísticas y de los textos literarios modernos los vuelve particularmente disponibles a que en el proceso de comunicación los vacíos, los lugares virtuales, se ocupen con elementos imprevistos" (1992, p. 142).
2. Ibid.: "Lo que se denomina público en rigor es una suma de sectores que pertenecen a estratos económicos y educativos diversos, con hábitos de consumo cultural y disponibilidad diferentes para relacionarse con los bienes ofrecidos en el mercado".
3. Walter Ong define al público lector como "...una considerable clientela de lectores desconocidos personalmente para el autor pero capaces sin ninguna duda de habérselas con ciertos puntos de vista más o menos establecidos" (1993, p.43).

PARA EL 2° CICLO DE LA EGB

Una propuesta diferente para el área de LENGUA

Coordinadora y asesora lingüística: MARÍA ELENA RODRIGUEZ

LENGUA 4 EGB
Liliana Cinetto

LENGUA 5 EGB
Adrián Cabral, Andrea Sabaris y Silvia Seoane

LENGUA 6 EGB
Marcela Costa y Mabel Del Gesso

EL ATENEO

EDITORIAL: Patagones 2463 - (1282) Buenos Aires
Tel.: 942-9002 / 9052 / 9102 / 9152 - Fax 942-9162
LIBRERÍAS: Florida 340 - Paseo Alcorta, local 2062 - Vuelta de Obligado 2108 - Callao 1380 - Buenos Aires
Alto Avellaneda, local 110 - Avellaneda - LIBRO FAX: 325-6807 - Internet http://www.ateneo.com

4. Para una postura más explícita en cuanto al "rol del Estado en la construcción de la sociedad y el desarrollo del capitalismo argentino", ver Oscar Oszlak (1985, p. 252).

5. Tomamos esta noción de Pierre Bourdieu (1988, p. 20).

6. Refiriéndose a la página como "superficie significativa", en especial a partir de la imprenta, en la modernidad, Walter Ong sostiene: "Puesto que la superficie visual se había cargado de un significado impuesto y la impresión no determinaba sólo cuáles palabras se incluían para formar un texto, sino también su situación exacta sobre la página impresa –el "espacio blanco", como se le conoce– adquirió una gran significación que conduce directamente al mundo moderno y postmoderno" (op. cit., p.127).

7. En investigaciones empíricas realizadas entre docentes, los autores han podido estimar en dos la cantidad máxima de páginas que un lector escolar de alrededor de diez años alcanzaría a leer a lo largo de una clase.

8. "... las variaciones de las modalidades más formales de presentación de los textos pueden modificar no sólo su registro de referencia sino también su modo de interpretación. Así sucede, a mayor escala, con la principal mutación de la "impresión" entre los siglos XVI y XVII: "el triunfo definitivo de los blancos sobre los negros", es decir, la ventilación de la página por obra de la multiplicidad de los párrafos que quiebran la continuidad ininterrumpida del texto y de los apartados que hacen inmediatamente visible, por medio de los cortes y los puntos aparte, el orden del discurso. Así, los nuevos editores sugieren una nueva lectura de las mismas obras o de los mismos géneros, una lectura que fragmenta los textos en unidades separadas y que reencuentra, en la articulación visual de la página, la articulación intelectual o discursiva del argumento" (Chartier, op. cit., p.31).

Referencias bibliográficas

Borges, Jorge L. (1990) "Del culto de los libros". **Otras Inquisiciones**. Buenos Aires: Emecé.

Bourdieu, Pierre (1988) **La Distinción. Criterio y bases sociales del gusto**. Madrid: Taurus.

Chartier, Roger (1994) **El orden de los libros. Lectores, autores, bibliotecas en Europa entre los siglos XIV y XVIII**. Barcelona: Gedisa.

García Canclini, Néstor (1992) **Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad**. Buenos Aires: Sudamericana, Colección Historia y cultura.

Halperín Donghi, Tulio (1992) **Una nación para el desierto argentino**. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, Biblioteca Básica Argentina.

Horkheimer, M. y T. Adorno, (1969) "La industria cultural" en **Dialéctica del Iluminismo**. Buenos Aires: Sudamericana.

Ong, Walter (1993) **Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra**. México: Fondo de Cultura Económica.

Oszlak, Oscar (1985) **La formación del Estado argentino**. Buenos Aires: Editorial de Belgrano.

Ruibal, J. y D. Barros (1994) **Producción, evaluación y distribución de libros de texto**. Estudio N° 5, Unidad de reformas e inversiones del sector educación, Ministerio de Educación/ Banco Interamericano de Desarrollo, julio de 1994 (mimeo).

LIBROS Y REVISTAS

Introducción a la literatura infantil y juvenil

Isabel Schon
Sarah Corona Berkin

International Reading Association
Newark, Delaware, USA, 1996.
182 págs.

Este libro escrito por Isabel Schon, del Centro para el Estudio de Libros Infantiles y Juveniles en Español, de la Universidad Estatal de California, San Marcos, y por Sarah Corona Berkin de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, México, constituye un hito muy importante en la historia editorial de la **Asociación Internacional de Lectura**, porque con ella se incorpora a la producción de IRA un libro escrito en una lengua diferente al inglés del resto de sus publicaciones.

De acuerdo con las autoras, este libro tiene como propósito "hacer de la literatura infantil/juvenil una experiencia amena, vital e interesante para los lectores de todas las edades... Lograr que los niños y los adolescentes adquieran el hábito y el gusto por la lectura, lo cual lleva implícito el desarrollo de una actitud crítica ante el hecho literario".

Introducción a la literatura infantil y juvenil es una obra que, dada su estructura, habilita múltiples entradas: el lector puede entrar por cualquiera de sus capítulos, atraído por tópicos tales como: La literatura ¿qué significa?, El personaje y la trama, El tema y el entorno, El punto de vista, El estilo y el tono, El libro ilustrado, La literatura tradicional, La fantasía, La poesía, El realismo, La novela histórica, Las traducciones y El libro de conocimientos. Cada uno de estos capítulos contiene junto con un encuadre teórico del tema abordado, una serie de sugerencias/recomendaciones para alcanzar un abordaje textual que facilite la construcción del "lector estético". Lector que —al decir de Louise Rosenblatt— "saborea, presta atención a las cualidades de los sentimientos, de las ideas, situaciones, las escenas, las personalidades y emociones, que adquieren presencia en el texto literario, y participa de los conflictos, las tensiones, ideas y escenas a medida que van presentándose en dicho texto. Lector que siente que el significado 'vivido' es el que corresponde al texto."

Las autoras proponen, además, actividades de trabajo con los textos literarios y colocan en escena temas de discusión entre los que destacamos: la relación entre la literatura y los medios de comunicación; la actualidad y pertinencia de los cuentos de hadas; el control de la literatura infantil/juvenil por parte del estado; los libros de imágenes y el aprendizaje de la lectura; y otros temas polémicos que permiten formular distintas hipótesis para nuevas investigaciones en un área tan relevante para la formación del niño como es la literatura.

Uno de los logros de este libro es tener en la mira la construcción del lector estético brindando a los "mediadores" en los actos de lectura —maestros, bibliotecarios, padres, promotores, animadores, etc.— junto con un listado bibliográfico, guías orientadoras temáticas, genéricas, por edades, para una buena selección de textos, sin la cual es imposible pensar en un contacto placentero entre los niños y los libros. "Una de las preocupaciones fundamentales en la preparación de este libro fue la selección entre miles de libros disponibles... Los libros seleccionados se escogieron por su calidad literaria y por el posible atractivo para el lector."

Sin dudas, no todos los libros recomendados "para los más pequeños", "para los lectores intermedios" y "para los adolescentes" que figuran en la bibliografía de esta **Introducción**, están disponibles en los distintos países de América Latina, pero de cualquier manera estos listados pueden resultar útiles como guía para que los mediadores organicen sus propias selecciones de acuerdo con el material en existencia en cada país.

Consideramos que la **Introducción a la literatura infantil y juvenil** es una obra de consulta valiosa, fundamentalmente, para los maestros y promotores de lectura interesados por estimular el placer de leer en niños y adolescentes.

M.E.R.

INFORMACIONES

PRIMER CONGRESO REGIONAL DE LECTURA Y VIDA

El **Primer Congreso Regional de Lectura y Vida** se realizará del **29 al 31 de mayo de 1997** en el Centro Cultural San Martín en la ciudad de Buenos Aires, en torno al tema: "La escuela y la formación de lectores y escritores".

Dentro de esta revista encontrarán el folleto informativo con la ficha de inscripción y el programa preliminar del Congreso. Les recordamos que los **cupos son limitados** y la inscripción se encuentra abierta **hasta el 2 de mayo solamente** (o antes si se cubriesen los lugares disponibles).

4° CONGRESO LATINO-AMERICANO DE LECTURA Y ESCRITURA

Tal como informamos en el número anterior, el **4° Congreso Latinoamericano de Lectura y Escritura** se llevará a cabo del 4 al 7 de agosto de 1997 en Lima, Perú, acerca del tema "Lectura y escritura para todos, desafío del Tercer Milenio". Dado que este Congreso está organizado por el Comité Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura y la Asociación Peruana de Lectura, filial de IRA, comunicamos a todos los interesados en participar que pueden ponerse en contacto con nuestra oficina para realizar la inscripción directamente en la Argentina.

NOTA DE ÚLTIMO MOMENTO

Al cierre de esta edición de la revista, la sede central de la **Asociación Internacional de Lectura** ha establecido nuevos precios para las suscripciones a sus publicaciones. Por lo tanto, la suscripción anual individual a **Lectura y Vida** costará, a partir de la fecha, para la **Argentina $ 25 (veinticinco pesos)** y para el resto de los países de **América Latina U$S 23 (veintitrés dólares)**. La diferencia de precio se debe a que los socios de Argentina gozan de ciertos beneficios especiales —como el periódico **Espacios para la lectura** del F.C.E., uso de la biblioteca de la oficina latinoamericana, descuentos especiales en los congresos regionales, etc. — que no reciben otros suscriptores. Por su parte, la **suscripción institucional** ha quedado fijada, tanto para la Argentina como para América Latina, en **$ 50 (cincuenta pesos o dólares)**. Esta decisión, tomada por la sede central de IRA, no por la oficina latinoamericana, tiene como objetivo dar continuidad a la Asociación en general y ayudar a mantener y asegurar la publicación de **Lectura y Vida**.

lectura y vida
REVISTA LATINOAMERICANA DE LECTURA

Cuota de afiliación individual para América Latina (excepto Argentina): U$S 23.

Cuota de afiliación institucional: U$S 50.

La afiliación anual a la Asociación Internacional de Lectura incluye **Lectura y Vida**, material informativo, descuento en congresos y publicaciones.

Cheque o giro en **dólares** sobre un banco de los Estados Unidos a la orden de la **Asociación Internacional de Lectura**, a:
IRA PO Box 8139 Newark,
Delaware 19714-8139, U.S.A.

Argentina: Cheque o giro en pesos por **$ 25** ó **$ 50**, según corresponda, a:
Casilla de Correo 124, Sucursal 13
(1413) Buenos Aires, Argentina.

Recargo por correo vía aérea: U$S 10.

Redacción de **Lectura y Vida**
Lavalle 2116 - 8º B
(1051) Buenos Aires, Argentina
Tel/fax: 953-3211
Fax: 951-7508
Horario: Lunes a viernes de 12 a 18 hs.

- Niveles de procesamiento en la comprensión del discurso narrativo
- Prevalencia de desempeño en lectura en escolares venezolanos: dificultades según tipo de texto
- Planificación de un proyecto didáctico: antología de cuentos policiales
- El libro de texto y sus *lugares*: una perspectiva sociocultural
- Literatura infantil y juvenil
- Libros y revistas
- Informaciones

Lavalle 2116 · Piso 8 · Dto. B
1051 Buenos Aires

lectura y vida

REVISTA LATINOAMERICANA DE LECTURA

AÑO 18
junio 1997
2

BEST COPY AVAILABLE

El analfabetismo, fenómeno social profundamente arraigado, representa la negación del derecho fundamental de aprender, conocer y comunicarse.

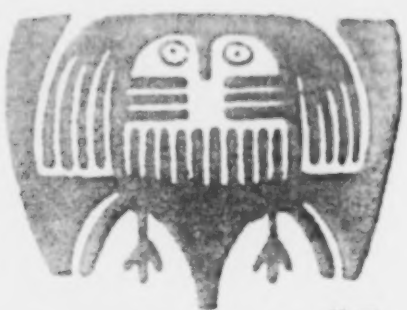
Actualmente existen en el mundo cerca de mil millones de adultos que no saben leer ni escribir.

Cien millones de niños en edad escolar no tienen sitio donde aprender y amenazan con engrosar las filas de los adultos analfabetos del siglo XXI.

Crear un mundo en el que todos puedan alfabetizarse representa un tremendo reto.

Unesco

Aquí aceptamos el desafío y, desde este lugar, luchamos por el cambio.



17º CONGRESO MUNDIAL DE LECTURA

"GLOBAL LITERACY: DIALOGUE MAKES A DIFFERENCE"

21 al 24
de julio de 1998

OCHO RÍOS,
JAMAICA

International Reading Association
800 Barksdale Road
P.O. Box 8139
Newark, Delaware 19714–8139.
U.S.A.

Revista Latinoamericana de Lectura
Año XVIII - Número 2 - Junio 1997

Publicación trimestral de la
Asociación Internacional de Lectura (IRA)
P.O Box 8139 - Newark, Delaware 19714
Estados Unidos

Directora
María Elena Rodríguez

Consejo Editorial Consultivo
Berta P. de Braslavsky (Argentina)
Irma Camargo de Ambía (Perú)
Silvia Castrillón (Colombia)
María Elvira Charria (Colombia)
Mabel Condemarín Grimberg (Chile)
Alan Crawford (Estados Unidos)
María Eugenia Dubois (Venezuela)
Adolfo Elizaincín (Uruguay)
Emilia Ferreiro (México)
Kenneth Goodman (Estados Unidos)
Josette Jolibert (OREALC-Unesco)
Delia Lerner (Argentina)
Magaly Muñoz de Pimentel (Venezuela)
Diana Rivera Viera (Puerto Rico)
Ruth Sáez Vega (Puerto Rico)
Marta Eugenia Sánchez González (Costa Rica)
Isabel Solé (España)
Ana Teberosky (España)
Gaby Vallejo (Bolivia)

Asistente editorial
Marina Franco

Diseño de tapa
Diagramación
Patricia Leguizamón

Composición y armado
Lectura y Vida

Imprenta
Color EFE - Paso 192 - Avellaneda

Redacción
Lavalle 2116 - 8° B
(1051) Buenos Aires - Argentina - Tel. 953-3211
Fax (54-1) 951-7508

Dirección Postal
Casilla de Correo 124, Sucursal 13
(1413) Buenos Aires, Argentina

Costo de la suscripción anual
(equivale a la afiliación a la
Asociación Internacional de Lectura)
América Latina, Africa y Asia (excepto Japón):
Socio individual U$S 23
Resto del mundo:
Socio individual U$S 45
Instituciones: U$S 50

Aparece en marzo, junio, setiembre y diciembre
Registro de la Propiedad Intelectual N° 743 968

Los artículos y fotografías no pueden reproducirse total o parcialmente sin la autorización escrita de LECTURA Y VIDA, Revista Latinoamericana de Lectura.
Los artículos firmados no expresan necesariamente la opinión de la Asociación Internacional de Lectura o de la Redacción de la revista.
LECTURA Y VIDA es un foro abierto para el intercambio de información sobre teoría, investigación y práctica de la lectura y escritura.

ISSN 0325-8637
CODEN LVIDDG

Los grabados que se reproducen pertenecen a Graciela Azcárate

CORREO ARGENTINO CENTRAL | FRANQUEO PAGADO | CONCESIÓN N° 1564

sumario

Editorial

Aprender a escribir fábulas en el 3° ciclo de E.G.B. Representaciones, estrategias y procedimientos

Alternativas positivas para la enseñanza tradicional de la lectura

Manifestaciones de la conducta lectora en niños del 6° año de primaria en Jalisco, México

Educar en la lengua escrita, educar por la lengua escrita

Libros y revistas

Informaciones

BEST COPY AVAILABLE

4

Mónica Riccomi de Girardi y María Tulliani (Argentina)

Alternativa de trabajo en el aula en la que se aborda la enseñanza de la comprensión en interacción con la producción de textos, tomando en consideración tanto el sujeto del aprendizaje como el objeto de conocimiento. 5

Ivonne Freeman (Estados Unidos) y Marisela Serra (Venezuela)

Revisión crítica de tres métodos usados con frecuencia para la enseñanza de la lectura en el mundo hispano hablante: método silábico, método global o ideovisual y método ecléctico o mixto; acompañada por una presentación de experiencias de aprendizaje de la lecto–escritura desde la perspectiva del **lenguaje integral** 17

María Alicia Peredo Merlo (México)

Estudio diagnóstico exploratorio, de carácter descriptivo, orientado a determinar las manifestaciones empíricas de la conducta lectora en niños mexicanos del último año de educación básica, a partir de tres unidades de observación: lectura y hogar, lectura y escuela y lectura y biblioteca. 27

María Eugenia Dubois (Venezuela)

Reflexiones acerca de maneras posibles de superar el peligro que encierra una labor docente que, por centrarse en el **enseñar**, descuida el **educar** y, en el caso particular de la lectura y escritura, se preocupa más por las estrategias del "enseñante", que por la forma **cómo siente y vive el alumno la experiencia de la lectura y escritura**. 39

45

47

EDITORIAL

El **Primer Congreso Regional de "Lectura y Vida"** acaba de terminar y juntamente con el fin del encuentro se produce el cierre de este número de la revista, razón por la cual no hemos podido incluir aquí referencias amplias acerca de los temas abordados.

Pese a ello, aprovechamos este espacio para destacar y agradecer la excelente respuesta a nuestra convocatoria: alrededor de seiscientos profesionales de la educación, provenientes en su mayoría del interior del país y de países limítrofes se reunieron, pese a todas las dificultades, para debatir temas que atañen directamente a la formación de lectores y escritores en el ámbito escolar, cuestión medular en lo que hace al mejoramiento de la calidad de la educación.

Durante tres días se pusieron en escena tópicos cruciales para la construcción de una didáctica de la lengua: se puntualizaron, a veces desde distintas ópticas, los conocimientos acerca de los diferentes tipos de texto, de la gramática oracional y textual, de la ortografía, de la lengua oral, tópicos que deberían ser explicitados tomando en cuenta el propósito que persigue la enseñanza de la lengua en la escuela: mejorar la competencia comunicativa de los alumnos. Los alcances de la explicitación aparecen como trasfondo de muchos de los debates, lo que pone en evidencia las dificultades que conlleva este tema. Y, fundamentalmente, se presentaron propuestas para el desarrollo de las distintas destrezas lingüísticas —hablar, escuchar, leer y escribir— en el aula.

Las conferencias centrales, a cargo de Delia Lerner, Artur Gomes de Morais y Rosa María Torres, dada la dimensión y la diversidad de las aportaciones que han hecho en relación con el tema central de este Congreso, van a ser publicadas en una edición especial de **Textos en Contexto**, prevista para los últimos meses de este año.

La presentación de experiencias realizadas en el marco del **Curso de Especialización en Lectura y Escritura** llevado a cabo por la **Asociación Internacional de Lectura/Lectura y Vida** durante 1995-96 y los proyectos de la **Red de Alfabetización** de Argentina, constituyen una prueba fehaciente de los buenos resultados que se obtienen cuando se diseñan situaciones de aprendizaje de la lectura y escritura que consideran las restricciones del objeto de conocimiento —distintos tipos de texto— y se observan las representaciones que construyen los niños al abordar diferentes tipos, reflexionando sobre la propia práctica. En muchas de las experiencias presentadas se observaron claramente las ventajas que ofrece la orientación de investigación conocida como "el maestro como investigador" en lo que atañe a la adopción de una reflexión sistemática sobre la propia práctica, reflexión que al "escribirse" en el diario del maestro permite que la práctica individual en el aula pueda ser conocida y discutida por los colegas en dife-rentes ámbitos, dentro y fuera de la institución escolar donde se trabaja. Estas "investigaciones" dentro del aula constituyen un aporte que no se puede descuidar en el proceso de formación de los futuros docentes y en la actualización de los docentes en servicio.

Nuestra intención al organizar estos encuentros —lo hemos dicho muchas veces— es crear espacios de debate y de reflexión que motiven a los participantes a continuar, desde el trabajo cotidiano, en un diálogo a distancia con las nuevas perspectivas teóricas, los resultados de investigaciones recientes o las interesantes propuestas de trabajo presentadas durante el congreso, para construir —desde el consenso, la crítica o el rechazo— otras alternativas de alfabetización. Tomando en cuenta este poder movilizador, reconocido en forma reiterada y amplia por quienes han asistido a los congresos anteriores organizados por la oficina latinoamericana de **IRA/Lectura y Vida** (los congresos latinoamericanos de 1989, 1992 y el mundial de IRA de 1994, todos ellos en Buenos Aires), decidimos llevar a cabo el **Segundo Congreso Regional de "Lectura y Vida"**, en mayo de 1999, dentro de dos años, para darnos el tiempo necesario y suficiente para poder decantar las aportaciones de mayor interés para la formación de lectores y escritores en la escuela.

M.E.R.

MÓNICA RICCOMI DE GIRARDI
MARÍA ANGÉLICA TULLIANI

Mónica Riccomi es profesora en letras de nivel terciario y María Angélica Tulliani es licenciada en comunicación social y profesora de nivel primario; ambas se desempeñan como profesoras en el Instituto Superior del Profesorado Nº 4018 de Rosario, provincia de Santa Fe, Argentina.

APRENDER A ESCRIBIR FÁBULAS EN EL 3er. CICLO DE E.G.B. REPRESENTACIONES, ESTRATEGIAS Y PROCEDIMIENTOS

Introducción

En la actualidad, ningún docente de Lengua, deja de percibir intuitivamente que existen fuertes e importantes conexiones entre la lectura y la escritura. Durante mucho tiempo, se ha utilizado como estrategia didáctica, la comprensión de un texto para su proyección, en una segunda instancia, a la escritura. En algunos casos, esta práctica pedagógica se traduce en una relación a partir del ***tema*** (p. e., una lectura comprensiva sobre "la amistad" actúa como disparador motivacional para la producción escrita de otro texto sobre el mismo tema), en otros casos, la relación se establece a partir del ***género*** (p. e., la lectura de un texto descriptivo se proyecta en la producción de otro texto del mismo tipo) y en otros casos, las relaciones se establecen a partir de una ***transformación*** de un formato textual a otro (p. e. traducir el contenido de un cuento en una noticia).

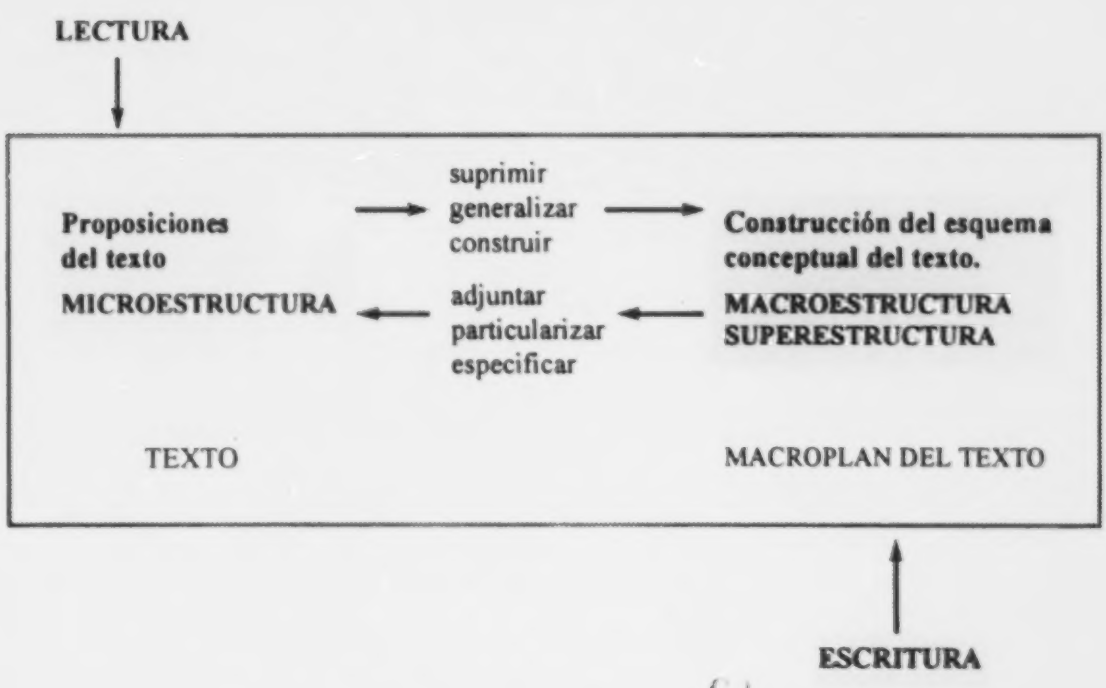
El estado actual de las investigaciones y la inserción de sus aportes en la formación docente ha permitido, en cierta medida, superar lo meramente intuitivo y poner a disposición del alumno otros conocimientos relevantes sobre los textos –más allá del tema–, con el propósito de lograr una sistematización no sólo de conceptos, sino también de las operaciones y procedimientos que garantizan, en cierta medida, un desempeño eficaz y estratégico en la lectura y en la escritura. A partir de estas investigaciones, emerge para la enseñanza una delimitación clara de los procesos, procedimientos y estrategias involucrados en la lectura y en la escritura.

Sin embargo, aunque ambas se consideran actividades que implican procedimientos y estrategias diferentes, es necesario analizar, para una apropiada transposición didáctica de estos aportes teóricos, aquellas instancias en las que los conocimientos conceptuales y las estrategias interactúan para lograr un aprendizaje eficaz.

Básicamente, los conocimientos conceptuales sobre los textos necesarios para realizar las tareas de lectura y escritura, son los mismos: conocimientos relativos a la situación comunicativa, a la organización prototípica del texto, a la lengua, etc. Sin embargo, los procedimientos que suponen ambas tareas son diferentes; van Dijk y Kintsch (1978-1983), p. e., se refieren a ellos como procesos inversos.

Estos investigadores afirman que durante la lectura, el sujeto debe construir en su mente el **esquema conceptual** del texto en el **nivel formal y semántico**, que sólo quedará conformado en su totalidad una vez terminado el acto de leer. En cambio, durante la producción, el escritor abordará de antemano un **plan pragmático** que define la finalidad del texto, así como su **estructura típica** (relato, argumentación, explicación, etc.) descripta en términos de ***superestructura***. A su vez, esta estrategia es elaborada en paralelo con un **macroplan semántico** (***macroestructura***: tema y partes principales del contenido) que se expande a través de una serie de operaciones (adjuntar, particularizar, especificar). Estas operaciones aportarán los elementos de detalle que compondrán el texto (***microestructura***).

Sin embargo, resulta necesario aclarar que, en este modelo, no se especifica de qué manera ese plan pragmático y esa microestructura se traducen en unidades lingüísticas propias de la lengua utilizada, procedimiento que requiere, a su vez, de nuevas planificaciones sintácticas y lexicales en el nivel microproposicional.



Estas consideraciones muestran que tanto la actividad de lectura como la de producción consisten en una secuencia de elecciones estratégicas desarrolladas en niveles sucesivos.

Evidentemente, todas estas operaciones están fundadas sobre la activación de conocimientos más o menos disponibles en la memoria. Por ello resulta necesario que el sujeto haya construido las representaciones que le resultan indispensables ya que de ellas depende su campo de aplicación.

En este sentido, las representaciones que intervienen durante el curso mismo de las actividades de leer y escribir son suscitadas por el propio texto. Se ha comprobado, p. e., que cuando los alumnos identifican la superestructura de un texto en varias lecturas similares, descubren modos de organizar las informaciones más o menos fijos, que utilizarán cuando necesiten producir un escrito del mismo tipo. Los estudiantes que han adquirido este tipo de conocimiento (representación superestructural) requieren de menos tiempo para la planificación de sus escritos y lo hacen con mayor eficacia (Aplebee, 1978; Stein & Glenn, 1979; Fitzgerald & Spiegel, 1983; Greene, 1984).

Se trata pues, de que el alumno ***"lea como escritor"*** para descubrir las pistas que le proporciona el texto y que le permitirán ***"actuar como escritor"***. Éste es el propósito de abordar la enseñanza de la comprensión en interacción con la producción de textos.

Sin embargo, la tarea de "leer como escritor" no es simple, es una actividad que requiere, por parte del docente, de un análisis exhaustivo de aquellos componentes del texto que proporcionan las claves necesarias para la construcción de una representación que permita al alumno operar autónoma y eficazmente.

A esta tarea nos abocamos, desde nuestra labor como docentes, en tres cursos: 7° grado del nivel primario, 1° y 2° años del nivel medio[1], pertenecientes a una escuela pública y una privada cuyos alumnos provienen de familias de nivel medio-bajo.

Dado que la construcción de una alternativa de trabajo en el aula –tal como lo sugiere Mirta Castedo en su artículo "Construcción de lectores y escritores" (1995)– se genera a partir de considerar tanto el sujeto del aprendizaje como el objeto de conocimiento, organizamos nuestra tarea a partir de ambos constituyentes de la situación de aprendizaje. Para ello fue necesario:

a) Examinar los parámetros y las reglas que conforman a un tipo de texto específico –en nuestro caso, la **fábula**– para identificar y seleccionar aquellos que permiten la construcción de las representaciones necesarias para abordarlo.

b) A partir de ellos, diseñar acciones didácticas que favorecieran esa construcción.

c) Analizar los resultados de dichas acciones didácticas para determinar las conceptualizaciones que permitían a los alumnos actuar como escritores e identificar qué estrategias, no previstas, empleaban en la construcción de sus escritos.

La construcción de representaciones necesarias para abordar la fábula

Los marcos teóricos de referencia que guiaron nuestro análisis fueron los modelos cognitivos de comprensión lectora y los lineamientos propuestos por las teorías lingüísticas del discurso.

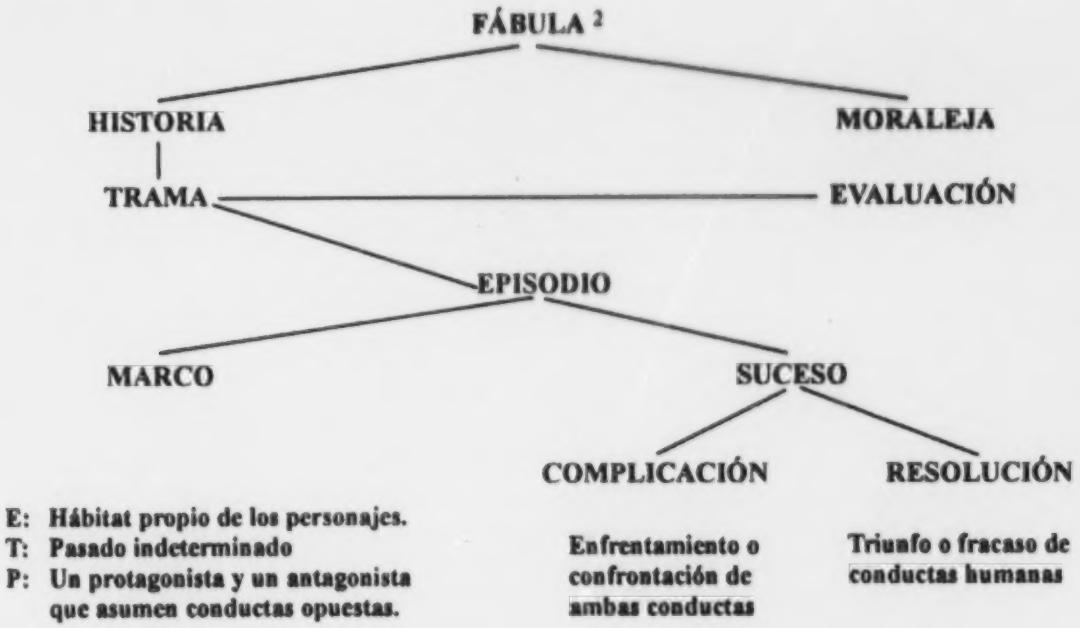
Desde este lugar teórico, consideramos que en la configuración de una fábula –en tanto texto narrativo– intervienen representaciones que han sido culturalmente construidas y que forman parte de nuestros esquemas de conocimiento. Específicamente Bruner (1985, citado por Fitzgerald, 1992) señala que "el modo de pensar narrativo se ocupa de la intención y la acción humanas, o semejantes a las humanas, y de las vicisitudes y consecuencias que marcan su curso... Opera construyendo dos paisajes de manera simultánea: uno es el paisaje de la acción... [El otro] es el paisaje de la conciencia: lo que aquellos que están involucrados en la acción saben, piensan o sienten".

Por otra parte, la fábula presenta, además, una estructura esquemática que, si bien se ajusta al plan general o superestructura de las narraciones naturales propuestas por van Dijk, se caracteriza por algunas variaciones de contenido más o menos constantes.

Descubrimos, p. e, que en las fábulas, la estructura o modelo de base asume características

semánticas propias y que, es en ello, precisamente, donde radican las ***"restricciones, normas y convenciones"*** que implica este tipo particular de discurso.

En el esquema que sigue –basado en la representación esquemática de las narraciones naturales propuesta por van Dijk– puede observarse la correspondencia entre las categorías de información propias de la fábula, en tanto narración, y los valores semánticos específicos que asumen para constituirse en ese tipo de texto:



En este esquema observamos que los personajes asumen roles particulares –**protagonista** y **antagonista**– no por su desempeño protagónico, sino porque uno asume una conducta o actitud que lo hará triunfar mientras el otro, una conducta que lo hará fracasar en su intento.

La complicación está representada, en la mayoría de los casos, mediante una situación que llevará al enfrentamiento o a la confrontación de ambas conductas. Se trata generalmente, de un juego de fuerzas no siempre físicas sino de actitudes o comportamientos. El resultado de esta confrontación consistirá en el triunfo de aquella condición o actitud que el autor desea poner en evidencia e implicará necesariamente el fracaso de la otra.

Es así como, la construcción de la **coherencia** en este tipo de relatos surge, justamente, de la coincidencia semántica de estas tres instancias narrativas: las **conductas** que asumen los personajes, el **enfrentamiento** y la **moraleja**.

En efecto, la confrontación de dos actitudes opuestas, y el resultado de dicho enfrentamiento deben ser coincidentes con la moraleja o enseñanza que el autor desea transmitir y que justifican que la historia "merezca ser contada".

Sin embargo, debemos señalar, como hecho inevitable para establecer dicha coherencia, que los personajes deben estar provistos de condiciones que resulten congruentes con los parámetros del enfrentamiento. Asimismo, las actitudes asignadas a cada uno deben guardar relación con los atributos con que esos animales u objetos son identificados en la realidad.

Pensemos p. e., en la fábula ***"La liebre y la tortuga"*** en la que ambos personajes se enfrentan en una competencia de velocidad. En dicho enfrentamiento no sólo se contraponen los atributos naturales propios de cada uno de estos animales (la velocidad y la agilidad, en el caso de la liebre y la lentitud de movimientos en el caso de la tortuga), sino también de conductas humanas asignadas por el autor a cada uno de

los personajes: la soberbia y seguridad de ser superior de la liebre, frente a la humildad y la constancia de la tortuga.

De todas las circunstancias que transcurren durante la competencia, la tortuga resulta vencedora por su constancia y es precisamente esa virtud la que se destaca luego en la moraleja: *"A menudo, el trabajo perseverante triunfa sobre los dones naturales si éstos se descuidan por soberbia"*.

Este análisis pone en evidencia el entrecruzamiento de todas las variables que se combinan y relacionan para conformar los esquemas de conocimientos necesarios para comprender y escribir una fábula. Más aún, el juego de relaciones que se establece entre ellos debe, necesariamente, ser inferido por el sujeto que lee y controlado a nivel consciente por el sujeto que escribe.

Es por esta razón que los conocimientos implicados en la construcción de la coherencia a la que hacíamos referencia, tanto en el proceso de comprensión como en el de producción, resultan los siguientes:

a) Conocimientos sobre el mundo físico de los animales u objetos, su naturaleza y característica.

b) Conocimientos sobre el comportamiento humano y los estados o situaciones que suscitan o manifiestan dichos comportamientos.

c) Conocimientos sobre las reglas o normas que rigen las conductas sociales de los individuos y que han sido generalizadas por una cultura en refranes o moralejas.

d) Conocimientos sobre los textos y sobre sus formas de organización –en este caso particular la organización esquemática que asumen las narraciones naturales–.

El diseño de acciones didácticas que favorecen la construcción de las representaciones

Durante el transcurso de las clases, los alumnos leyeron distintas fábulas. La tarea de lectura se organizó didácticamente en función de un modelo cognitivo de comprensión lectora basado en la propuesta de Irwin (1986). Elegimos este modelo porque presenta estrategias organizadas sistemáticamente y de fácil aplicación en la situación de clase.

Tal como lo prescribe el modelo, advertir el orden en que se presentan las informaciones –superestructura–, construir esquemas conceptuales de contenido –macroestructura–, advertir la diferenciación e interrelación entre los elementos constitutivos de este tipo de textos, así como integrar la información aportada por el texto con los esquemas de conocimientos previos aportadas por los alumnos junto al desarrollo de habilidades inferenciales, fueron trabajados como rutinas de clase.

La utilización de estas estrategias permitió que los alumnos lograran cierto grado de control y supervisión de su propia actividad de comprensión, y además descubrieran ciertas claves necesarias para producir una fábula: formalizar las regularidades recursivas que caracterizan la especificidad de este tipo de textos, sobre todo aquellas que constituyen un medio eficaz para construir la coherencia.

Las estrategias de los alumnos

En este contexto, propusimos a nuestros alumnos que escribieran una fábula para editar en una revista escolar y, una vez finalizado el trabajo de producción de los alumnos –que consistió en planificar, escribir, revisar y editar–, iniciamos una serie de entrevistas individuales con el propósito de verificar de qué manera transferían a la escritura los esquemas de conocimiento construidos durante la etapa de comprensión y descubrir las estrategias cognitivas que habían empleado durante la planificación y realización del escrito, de qué manera monitoreaban o controlaban –durante el acto de escritura– esa habilidad cognitiva y en qué medida eran conscientes de ella.

Durante las entrevistas, se plantearon dos cuestiones centrales:

a) Qué pasos habían seguido para organizar el escrito. Cómo habían procedido.

b) Qué decisiones tomaron, cuáles desecharon y por qué.

Durante la realización de los trabajos solicitados y las entrevistas advertimos que, en el nivel de las representaciones, el conocimiento de

la estructura esquemática y de la relación entre sus componentes permitió, durante el proceso de planificación, que los alumnos seleccionaran deliberadamente el punto de partida para la construcción de la coherencia de su fábula.

Reparamos en que una gran mayoría de alumnos de 7° grado había seleccionado como estrategia para la construcción de la coherencia, el **marco**; mientras que los alumnos de los cursos más avanzados (1° y 2°) variaban de estrategia: el punto de partida para esta construcción era la **moraleja**.

Con referencia a la **primera estrategia**, pudimos observar que los niños de 11 y 12 años mostraban una marcada preocupación por establecer una correspondencia coherente entre los animales y su hábitat y entre los animales y sus costumbres. El comportamiento estratégico se caracteriza por:

a) Un marcado grado de conciencia y control sobre los procedimientos empleados para la construcción del marco, pero no para la historia o la moraleja.

"Primero elegí los personajes, los ubiqué en un lugar y busqué las costumbres. Después les construí el carácter y busqué distintas formas para que cambien. Leí todo y saqué la moraleja" (Noelia, 7° grado).

"Copié los personajes de un libro, después inventé la trama. Lo hice cuatro veces, la primera había puesto que el pez vivía en una cueva afuera del río" (Cristián, 7° grado).

"Pensamos primero en los personajes y discutimos bastante, algunos no nos gustaban porque eran aburridos y tuvimos que ponernos de acuerdo" (Daniela y Alexis, 7° grado).

b) Las representaciones construidas durante la etapa de comprensión les permitió controlar con eficacia la construcción de la coherencia de sus propias fábulas. Las operaciones realizadas en casi todos los casos fueron: **revisar, detectar errores y seleccionar nuevas estrategias** para reformular su escrito o tomar decisiones importantes.

"Elegí primero los personajes, pero como no los conocía bien, tuve que cambiarlos por la gallina y la rana. Después elegí cuál sería el protagonista y cuál el antagonista. Al principio iba a ser la rana (el protagonista) pero después la gallina iba a ser tonta, como siempre, entonces decidí resaltarla así que puse como antagonista a la rana. Intenté varios accidentes (que favorecieran a la gallina) y elegí el de la madera" (Cora, 7°).

"Me ayudó mi hermana. Me dijo el principio. Estaba mal. Lo tuve que hacer otra vez" (Cintia, 6°).

"No sabía por qué había elegido mal los animales. Después, me di cuenta de que me faltaban las costumbres así que tuve que buscarlas. Después les busqué el lugar y escribí la historia cuatro veces porque ninguna tenía sentido" (Paola, 7°).

"La moraleja no la puse porque tuve muchos problemas. Tenía una pero no pegaba con la historia así que no puse nada" (Renata, 6°).

c) La falta de esquemas de conocimientos sobre los animales, sus características y comportamientos los obligó, en la etapa de planificación, a buscar, en fuentes externas, los datos necesarios para reparar esa dificultad, en algunos casos. En otros, la elección se redujo a la antinomia de valores muy genéricos: **bueno/malo, tonto/astuto**.

*"Elegimos el cocodrilo porque es **malo** y el hipopótamo porque es **tonto** y menos **malo**"* (Mariano y Gustavo, 6° grado).

El análisis de los escritos de los niños revela la falta de elaboración de un plan pragmático necesario para definir la finalidad del texto. Esta falta de intencionalidad se manifiesta en el abandono del proyecto de la fábula que es reemplazado, en cierta medida, por una marcada tendencia hacia la narración de historias con animales con abundante intercalación de diálogo entre ellos.

Por otra parte, a estos niños les resultó más fácil inventar la moraleja a partir del escrito. Este hecho muestra que la inferencia de la relación entre las instancias narrativas desde la moraleja hacia el enfrentamiento y su resultado exige un grado de mayor complejidad a nivel de los procesos de pensamiento.

Los alumnos de los cursos más avanzados (14 y 15 años) eligen otro comportamiento estratégico: **la construcción de la coherencia se aborda desde la moraleja**. La elección estratégica de procedimientos durante la planificación de sus escritos se caracteriza por:

a) Un grupo de alumnos se abocó a la búsqueda de moralejas y refranes conocidos. En estos casos, las representaciones construidas durante la etapa de la comprensión para la construcción de la coherencia les exigió la revisión y reestructuración de la historia: tenían que ajustar la historia a las moralejas y refranes seleccionados.

"Buscamos un libro de refranes y máximas. Pensamos una historia para cada refrán que nos gustaba. Algunas no nos salían. Entonces cambiábamos de refrán. Logramos armar dos o tres historias. Después elegimos la que más nos gustó: 'Más vale pájaro en mano que cien volando'. " (Guido y Matías, 13 y 14 años.)

b) Otro grupo de alumnos se abocó al análisis de situaciones cotidianas o de experiencias vividas que les permitían extraer una enseñanza relevante relacionada con sus creencias e intereses. Curiosamente, este procedimiento estratégico les permitió una gestión más eficaz en el conjunto de su producción y una reducción de costo cognitivo. En ningún caso debieron reestructurar la historia ya que partieron de una intencionalidad muy clara que les facilitó la construcción de la coherencia de la fábula.

"No sabíamos cómo empezarla, entonces estábamos viendo T.V. y habló el presidente de los Estados Unidos, y entonces se nos ocurrió que todos los políticos dicen una cosa y hacen otra y así se nos ocurrió: 'No creas en quien habla bellamente, si en sus acciones no habla correctamente'. " (Damián y Walter, 15 años.)

"Pensamos en algo que nos podía pasar a nosotras y de ahí sacamos la moraleja: 'Nunca hay que creerse demasiado importante, porque se puede subir de repente pero también se puede volver a bajar'. " (Bárbara, Daniela y Sabrina, 14 y 15 años.)

"Saqué la frase de la carta de una amiga: 'La amistad no se gasta...a menos que se la use'. " (Gastón, 15 años.)

Esta segunda elección estratégica de procedimientos evidencia que estos alumnos no sólo han construido y almacenado los nuevos conocimientos sino que, sobre todo, tratan de integrarlos a sus representaciones a un nivel más alto. Este nivel de construcción más complejo de representaciones lo ayuda a franquear etapas que aún deben ser construidas por los más pequeños –p. e.la de la construcción del marco–.

Además, en estos casos observamos que existe una clara adecuación entre la intencionalidad que guiaba sus escritos, el contexto (entorno y normas que rigen a la sociedad) y la organización esquemática que debe asumir el texto.

Aunque la forma que adoptan estos escritos es el de una fábula, pueden considerarse como argumentaciones incipientes que pretenden mostrar la validez de las enseñanzas seleccionadas.

PARA EL 2º CICLO DE LA EGB

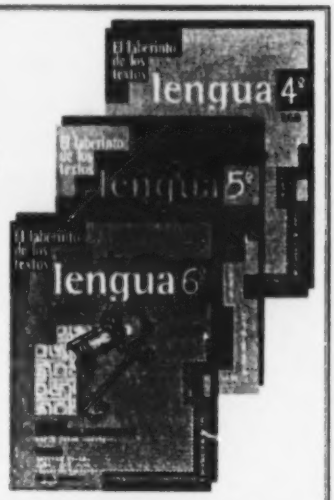
Una propuesta diferente para el área de LENGUA

Coordinadora y asesora lingüística: MARÍA ELENA RODRÍGUEZ

LENGUA 4 EGB
Liliana Cinetto

LENGUA 5 EGB
Adrián Cabral, Andrea Sabaris y Silvia Seoane

LENGUA 6 EGB
Marcela Costa y Mabel Del Gesso



EL ATENEO

EDITORIAL: Patagones 2463 - (1282) Buenos Aires
Tel.: 942-9002/9052/9102/9152 - Fax: 942-9162
LIBRERIAS: Florida 340 - Paseo Alcorta, local 2001 - Vuelta de Obligado 2108
Callao 1380 - Buenos Aires - Alto Avellaneda, local 110 - Avellaneda - LIBRO FAX: 325-6807 - Internet http://www.ateneo.com

Consideraciones finales

Comprender y producir textos son actividades que ponen en juego un gran número de componentes que no deben ser desconocidos por el docente. En este sentido, Mabel Marro y Angela Signorini (**Lectura y Vida**, 1994) en un artículo en el que se ocupan de las tareas cognitivas en la comprensión de textos narrativos, señalan la necesidad de diseñar, en la clase, situaciones de andamiaje poniendo en relación al docente y su capacidad de seleccionar e intervenir, a los textos y sus características y a las demandas cognitivas de los alumnos en su tarea de lectura.

Los datos aquí presentados muestran que es posible diseñar estas situaciones de andamiaje, si se delimitan los factores que intervienen en la construcción de las representaciones y se analiza el comportamiento estratégico de los alumnos frente a la actividad de leer y escribir un texto particular.

Nuestra tarea ha consistido, precisamente, en levantar un puente entre lo que se lee y se escribe en la escuela y en la vida real; en proporcionar al alumno, los andamiajes necesarios desde las múltiples posibilidades que ofrece el texto. Creemos que sólo así, los docentes podemos construir un contexto de enseñanza cargado de sentido para el alumno; que sólo así, el alumno puede construir su aprendizaje para un desempeño autónomo en todas las tareas de lectura y de escritura.

Notas

1. En el momento en que fue escrito este artículo aún no se habían implementado, en las escuelas, las reformas propuestas por la Ley Federal de Educación, por consiguiente empleamos la antigua denominación sin desconocer que tales grados se corresponden con el Tercer Ciclo de la EGB.

2. Para este trabajo sólo han sido consideradas las fábulas simples, es decir, aquellas que presentan un solo episodio. Este tipo de estructura permite, en etapas posteriores, la inclusión de estructuras narrativas más complejas.

Bibliografía

Bereiter, C. y M. Scardamalia (1987) **The psychology of written composition**. Hillsdale: Lawrence Erbaum.

Castedo, M. L. (1995) "Construcción de lectores y escritores." **Lectura y Vida**, Año 16, N° 3.

Espéret, E. (1989) "De l'adquisition du langage à la construction des conduites langagières". En G. Netchine-Grynberg (ed.) **Développement et fonctionnement cognitifs chez l'enfant**. Paris.

Fitzgerald, J. (1992) "Leer y escribir cuentos". En J. Irwin y M. A. Doyle, **Conexiones entre lectura y escritura**. Buenos Aires: IRA-Aique.

Giasson, J. (1990) **La compréhension en lecture**. Quebec: Gaëtan Morin.

Irwin, J. (1986) **Teaching reading comprehension processes**. Englewood, New Jersey: Prentice-Hall.

Kaufman, A. M. y M. E. Rodríguez (1993) **La escuela y los textos**. Buenos Aires: Santillana.

Marro, M. y A. Signorini (1994) "Tareas cognitivas en la comprensión de textos. El docente: un estratega necesario." **Lectura y Vida**, Año 15, N° 2.

Richard, J. (1993) **Les activités mentales. Comprendre, raisonner, trouver des solutions**. Paris: Armand Colin.

Stein, N. (1988) "The development of children's storytelling skill". En M.B. Franklin y S. Barten (eds.) **Child language: a book of readings** New York: Oxford University Press.

Stein, N. y C. Glenn, C. (1979) "An analysis of story comprehension in elementary school children." En R. Freedle (ed.) **New directions in discourse processing**. Norwood: N. Ablex.

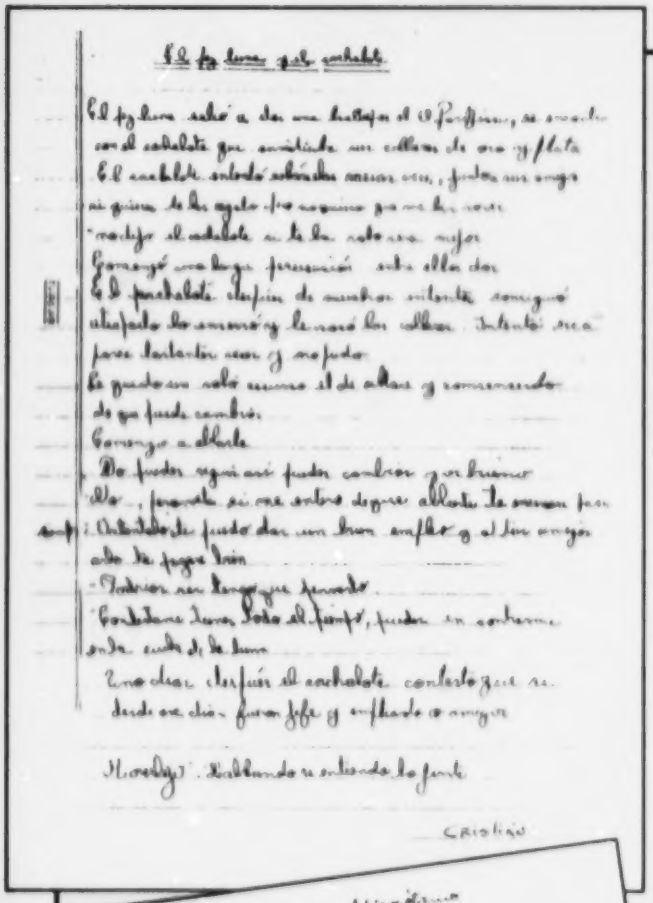
van Dijk, T.A. (1978) **La ciencia del texto**. Barcelona. Paidós.

van Dijk, T. A. y W. Kintsch (1983) **Strategies of discourse comprehension**. New York: Academic Press.

Vygotsky, L.S. (1964) **Pensamiento y Lenguaje**. Buenos Aires: Lautaro.

ANEXO

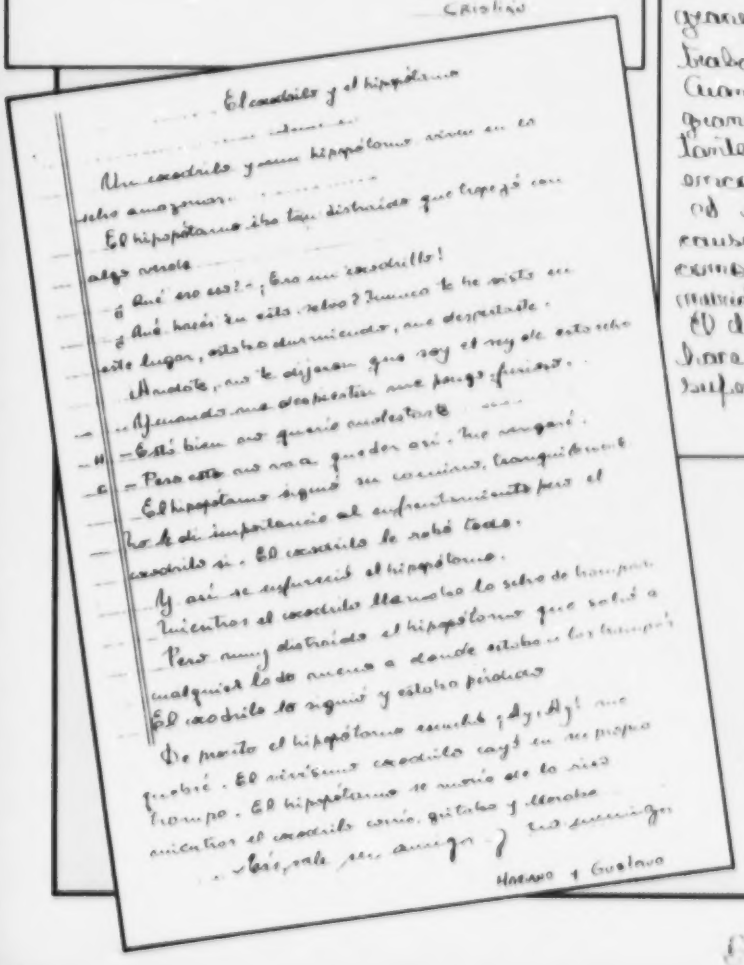
Primera estrategia: La construcción de la coherencia de la fábula se realiza a partir del marco.



El fyleno salió a dar una huelga el Hoffman, se encontró con el cocodrilo que caminaba con collares de oro y plata. El cocodrilo estaba sobrado cargas con, fuertes un amigo si quiere de la agata fue conmigo para no hacer nada. Dijo el cocodrilo a la la rato era mejor. Comenzó una larga persecución sobre ella dos. El fyleno disfrutó de cuando estaba contento conmigo alegrado la carrera y la nació los collares. Cuando era para tentación con y mojado. La gente en cada cuando el de collares y comenzando de ya fuera cambio. Comenzo a llorar. De fuerte aquí así fuerte cambio que hacer. Ah, fuerte si era sobre dejar llorar la carrera para. Cuando de fuerte dar un buen enfoque y el los amigos de fuego bien. Poderse un lenguaje fuerte. Cambiar bien todo el tiempo, fuerte en cabeza onde cuando de la luna. Una clase disfrutó el cocodrilo contento que se dando en día fuera feliz y enfadado a amigos.

Moraleja: Hablando se entiende la gente.

Cristian



El cocodrilo y el hipopótamo

Un cocodrilo y un hipopótamo vivían en el río amazonas.

El hipopótamo iba tan distraído que tropezó con algo verde.

- ¿Qué eso es? - ¡Era un cocodrilo!
- ¿Qué haces tu aquí, reptil? Nunca te he visto en este lugar, estaba durmiendo, me despertaste.
- Mandate, no te dijeron que soy el rey de este río.
- Ajemando me despertaste me pongo furioso.
- Está bien no quería molestarte.
- Para esta no era quedar así, he cangrejo.

El hipopótamo siguió su camino, tranquilamente

No le dio importancia al enfrentamiento para el cocodrilo si. El cocodrilo le robó todo.

Y así se enfureció el hipopótamo.

Mientras el cocodrilo llamaba lo robo de hipopótamo

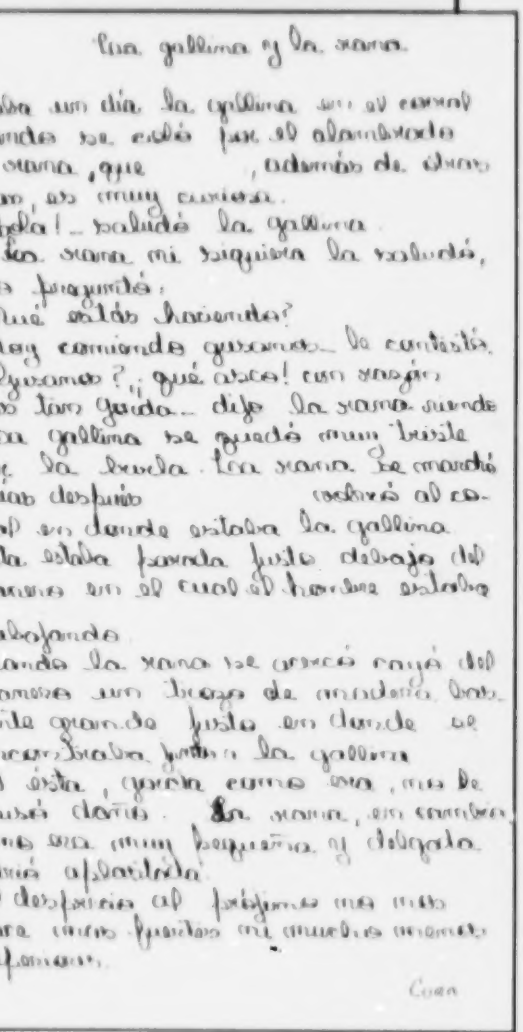
Pero muy distraído el hipopótamo que robó a cualquier lado menos a donde estaba en los tiempos

El cocodrilo lo siguió y estaba pirata.

De pronto el hipopótamo escuchó ¡Ay, Ay! me quebré. El cocodrilo cayó en su propio trompo. El hipopótamo se murió de la risa mientras el cocodrilo corría, gritaba y lloraba

- Vaya, vale mis amigos y sus juguetes

Mariano y Gustavo



La gallina y la rana.

Estaba un día la gallina en el corral cuando se echó por el alambrado la rana, que , además de chica era muy curiosa.

-¡Hola! - saludó la gallina.

La rana ni siquiera la saludó, solo preguntó:

- Qué estás haciendo?

- Estoy comiendo granos - la contestó.

- ¿Granos? ¡¡ qué asco! con razón tenés tan gorda - dijo la rana riendo

La gallina se quedó muy triste por la burla. La rana se marchó. Un día después volvió al corral en donde estaba la gallina. Esta estaba parada justo debajo del granero en el cual el hombre estaba trabajando.

Cuando la rana se acercó cayó del granero un bolsa de mandioca bien llena cuando justo en donde se encontraba justo la gallina

al verla, pensó como era, mas de enojó dentro. La rana, en cambio como era muy pequeña el bolsazo mamá aplastada.

El desperdicio al próximo no mata para cuando puedas mi muerte mismo sufrimos.

Cora

BEST COPY AVAILABLE

Paola, 12 años, debe escribir la historia cuatro veces. **Finalmente, en la etapa de planificación decide, estatégicamente, construir un macroplan en el que incluye la superestructura y la macroestructura de su fábula.**

Personajes:

Protagonista: El pajaro carpintero
Cualidades que manifiesta: —por su tamaño es pequeño
—por su carácter es valiente

Antagonista: El oso
Cualidades que manifiesta: —por su tamaño es grande
—por su carácter es agresivo

Enfrentamiento: El pajaro se defiende del oso

Resultado: Gana el pajaro carpintero

Moraleja: Hay que temerle al enemigo por mas chico que sea

Paola

La fábula

El oso y el pájaro carpintero

Un oso, cansado después de su larga caminata, decide descansar debajo de un hermoso árbol.
Mientras tanto un pájaro carpintero que andaba por la zona se pone a picotear un árbol cercano.
El oso, molesto y enojado, se despierta y grita:
– ¿Quien es el que está haciendo ruido mientras yo duermo?
El pájaro dijo: – Yo señor oso. Disculpe si lo desperté
El oso enojado le contestó y lanzando un manotazo:
– No, no lo disculpo nada...
El pájaro carpintero lo esquiva y comienza a golpearle la cabeza con picotazos.
El oso, de cabello en el pico terminó pidiéndole perdón al valiente pájaro.
Moraleja: Hay que temerle al enemigo por más chico que sea

Paola

Segunda estrategia: La construcción de la coherencia de la fábula se realiza a partir de la moraleja.

La fábula

El león y el cuervo

Había una vez un león muy ambicioso
Un día salió a cazar por su región y divisó a la distancia un grupo de cuervos tomando agua. Se dirigió hacia ellos y cuando estaba cerca, el león abalanzó a uno de ellos y lo mordió en una de sus patas; lo dejó ahí y siguió corriendo detrás de los otros cuervos hasta que se cansó. Al volver para comer a su presa y se llevó una sorpresa enorme, al ver que el cuervo que había herido ya no estaba.
Un día al visitar a su padre, un viejo y sabio león le contó lo sucedido, El padre le dijo "la ambición te dejó sin comer, la próxima vez quedate con lo que tienes o te quedarás sin nada". ¿De qué le sirvió la ambición al león?

Moraleja: más vale pájaro en mano que cien volando

Guido y Natalia

El lobo y el doctor

En medio oportunidad en este pueblo acompañado de silencio, el pueblo sabía los fines de los otros pueblos en tiempos de elecciones. Esto se debido a las promesas realizadas acerca esto por los ordenes de turno que hacen nuevas ofrendas de trabajo en la comunidad.
Cuando los políticos ofrecen cumplir las metas prometidas, pagos de salud, de seguridad, de educación y sobre todo la creación de nuevas fuentes de trabajo.
Habia un mayor pedir arquitectura y se construían muchas viviendas, a los cuales podrían tener acceso todos los trabajadores.
Pero luego después de las elecciones realizadas en este pueblo, se realizo el acto eleccionario y luego asumido el mayor por parte de los gobernantes elegidos por el pueblo. Transcurrido un tiempo del mismo indefectiblemente los mismos gobernantes se dan cuenta de que es imposible de realizar todo el plan de gobierno prometido y no pueden cumplir su palabra, cambiando por otro plan que no es el prometido en la campaña pre - electoral.
Moraleja: No creas en quien habla bellamente, si no en el que cumple cotidianamente

Damián y Walter

BEST COPY AVAILABLE

Ana María Kaufman y La Editorial Que Mejor Conoce La Reforma Presentan La Propuesta Constructivista Más Completa y Significativa Para Trabajar Los CBC

Los textos de la Reforma

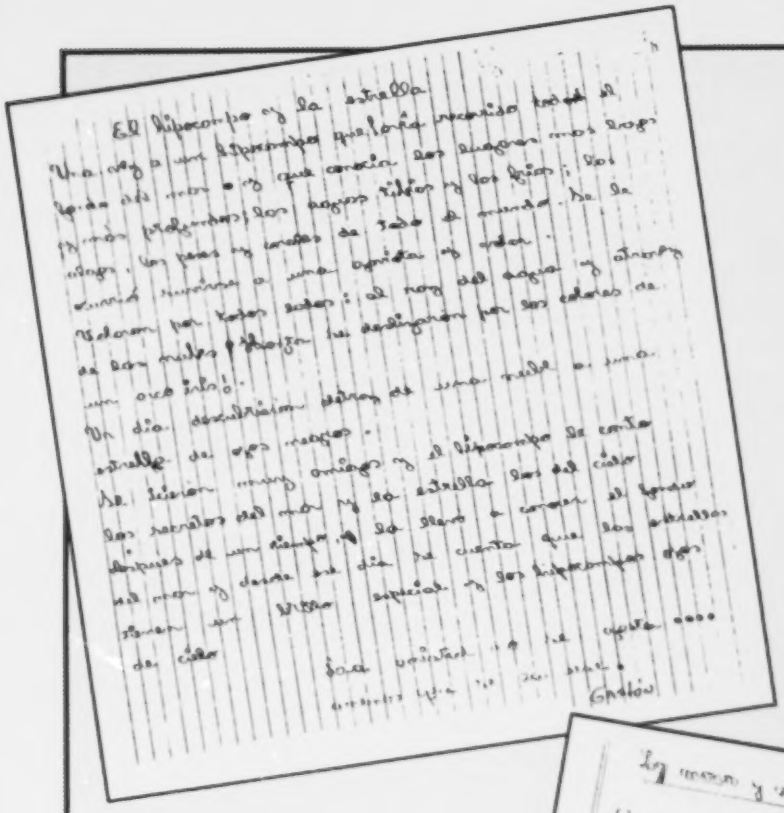
Santillana

E G B

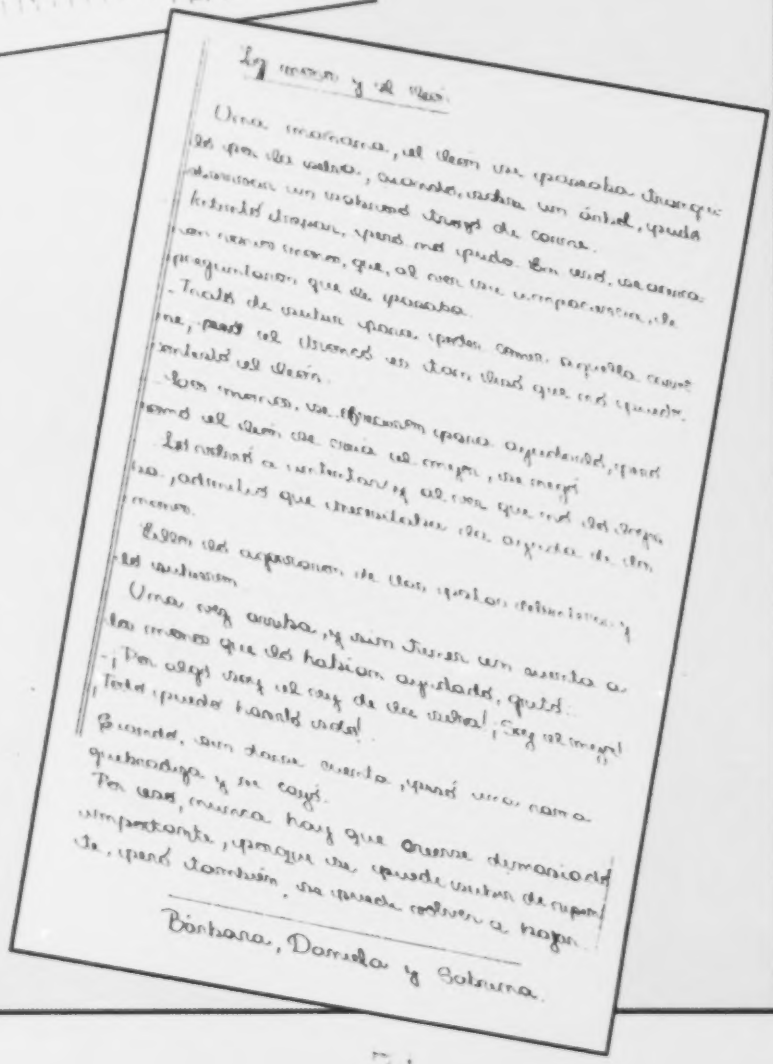
Beazley 3860 (1437) Buenos Aires Tel.: 912-7220/7430 -Fax: 912-7440
Delegación Rosario Montevideo 611 (2000) Rosario/Santa Fe-Tel. y fax: (041) 24-9762
Delegación Córdoba Bolívar 376 (5000) Córdoba-Tel y fax: (051) 21-4769
E mail: info @ santillana. com. ar

Weinstein & Asoc.

LECTURA Y VIDA



El hipocrita y la estrella



La rosa y el lirio

IVONNE S. FREEMAN
MARISELA B. SERRA

Ivonne Freeman es directora del Programa de Posgrado de Educación Bilingüe del Fresno Pacific College, Fresno, California. Marisela Serra es profesora de Didáctica y Prácticas docentes del inglés en el Departamento de Idiomas Modernos de la Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela.

ALTERNATIVAS POSITIVAS PARA LA ENSEÑANZA TRADICIONAL DE LA LECTURA

¿Cómo enseñamos la lectura?

Tanto los docentes que se recién se inician como los que ya tienen una vasta experiencia se hacen esta pregunta a menudo. Indudablemente, la respuesta no es fácil. Entre los factores que suelen influir en estos docentes cuando deciden elegir un programa para enseñar a leer, podemos mencionar: a) las experiencias previas con la lectura que hayan tenido sus estudiantes; b) las experiencias de los mismos docentes, no sólo en lo que se refiere a la manera como a ellos se les enseñó a leer, sino también su propia forma de enseñar la lectura; c) los materiales didácticos para enseñar la lectura que están a su alcance (Freeman, 1988) y también el conocimiento que posean acerca de los diversos métodos de enseñanza de la lectura y de los materiales respectivos que acompañan estos métodos .

En este artículo hacemos una revisión de tres métodos que han sido ampliamente utilizados para enseñar a leer en el mundo hispano hablante y, finalmente, sugerimos la enseñanza de la lectura bajo la perspectiva del lenguaje integral. Primero hacemos una breve

descripción de cada método y después ofrecemos el escenario de una clase de lectura donde el docente (maestro o maestra), emplea cada uno de estos métodos. Posteriormente, analizamos el desarrollo de cada una de estas clases tomando como base nuestra **"Lista de preguntas para verificar si la enseñanza de la lectura es efectiva"**, a fin de determinar a qué concepción de la lectura responde el tipo de enseñanza que allí se ha ofrecido. Finalmente, para cada clase que no parece resultar ni efectiva ni estimulante, ofrecemos lo que hemos denominado **"una alternativa positiva para enseñar la lectura"**.

Antes de comenzar a describir los métodos, presentamos la **"Lista de preguntas para verificar si la enseñanza de la lectura es efectiva"**. Si los docentes al evaluar, ya sea un método en particular o un grupo de materiales, responden afirmativamente a la mayoría de los planteos de la lista, están con seguridad utilizando un método o materiales acordes con una concepción psicosociolingüística de la lectura. Si por el contrario, predominan las respuestas negativas, es evidente que el método y los materiales empleados enfatizan una postura teórica que considera a la lectura como una simple identificación de palabras y no toman en cuenta la verdadera naturaleza significativa del proceso de la lectura.

Lista de preguntas para verificar si la enseñanza de la lectura es efectiva

1. ¿Consideran los estudiantes que la lectura es una "construcción de significado", en todas las oportunidades que realizan actividades de lectura?
2. ¿Se estimula a los lectores para que utilicen los tres sistemas de claves: grafofónico, sintáctico y semántico?
3. ¿Se les ofrecen a los estudiantes oportunidades que les permitan establecer conexiones entre la lectura y sus propias experiencias e intereses?
4. Durante la lectura, ¿se les ofrecen oportunidades para desarrollar estrategias de muestreo, inferencia, predicción, confirmación e integración de significados?
5. ¿Permiten la predicción los materiales de lectura que se utilizan? ¿Proporcionan las ilustraciones apoyo al texto?
6. ¿Son los materiales interesantes y/o imaginativos?

Tradicionalmente, los métodos para la enseñanza de la lectura se han clasificado en métodos sintéticos y métodos analíticos. En los primeros se presentan letras, sílabas o palabras a los lectores, y luego se les pide que las combinen para formar unidades de mayor extensión. Entre los métodos sintéticos más conocidos encontramos el método alfabético, el fonético, el onomatopéyico y el silábico. En los métodos considerados como analíticos, entre los cuales tenemos el método global, el método léxico y el de las palabras generadoras, la lectura comienza con unidades mayores como oraciones o palabras, que luego los lectores deberán descomponer en partes más pequeñas. Sin embargo, la mayoría de los métodos que han sido clasificados como analíticos, siguen teniendo como objetivo el reconocimiento de palabras, ya que en muchos casos, los estudiantes se encuentran trabajando sólo con partes de las palabras, con palabras aisladas, o con oraciones individuales, y nunca con textos completos y significativos.

Estos métodos analíticos, generalmente, incorporan algunos elementos de síntesis, ya que después de dar oraciones se suele pedir a los lectores que las descompongan y analicen las palabras, yendo de las sílabas hacia los sonidos aislados.

Por razones de espacio, en este artículo no describimos todos los métodos dentro de cada una de las categorías. Como ya lo expresamos antes, nos referiremos solamente a tres métodos: el método silábico, el método global en dos de sus versiones y el método ecléctico o mixto, del cual haremos sólo un breve comentario y, finalmente, ofreceremos la alternativa del lenguaje integral para enseñar la lectura.

El método silábico

El método silábico, como su nombre lo indica, utiliza la sílaba como unidad básica. A medida que las sílabas se introducen y se aprenden, se van combinando para formar palabras y oraciones. Usualmente los sonidos de las cinco voca-

les se enseñan primero, con el fin de juntarlas luego a las consonantes para formar las sílabas y, por último, unir las sílabas para formar las palabras.

Este método silábico se utiliza siempre siguiendo una secuencia. Cada clase se basa en la anterior y se va añadiendo una consonante por clase, aumentando de esta manera la posibilidad de enseñar más palabras.

Escenario para el método silábico

En clases anteriores los estudiantes ya han aprendido las sílabas **ma me mi mo mu** y **sa se si so su**. En esta clase están aprendiendo las sílabas con la letra **p**. Todos tienen sus libros abiertos en la página que presenta un dibujo de un papá con su hijo. La palabra "papá" aparece escrita al lado del dibujo y debajo, en la misma página, las sílabas **pa pe pi po pu** acompañadas de otras palabras y de las siguientes oraciones:

Pepe es mi papá.

Memo usa ese mapa.

Ema pesa esas pasas.

La maestra comienza la clase:

Maestra	**Niños**
Lean conmigo: Papá.	Papá.
Repitan: pa, pe, pi, po, pu	pa, pe, pi, po, pu
papá	papá
pesa	pesa
mapa	mapa
pasas	pasas
Pepe	Pepe
Pepe es mi papá.	Pepe es mi papá.
Memo usa ese mapa.	Memo usa ese mapa.
Ema pesa esas pasas.	Ema pesa esas pasas.

Análisis del método silábico

La clase que acabamos de presentar no puede realmente considerarse ni interesante ni imaginativa. Al analizar el método silábico con la **"Lista de preguntas para verificar si la enseñanza de la lectura es efectiva"**, resulta evidente que los estudiantes no ven la lectura como un acto de permanente construcción de significados. Aun cuando leen oraciones completas, éstas no están conectadas en forma de un texto coherente y cohesivo. Las clases están orientadas sólo hacia el desarrollo del sistema de claves grafofónicas. En su mayoría, las oraciones estón formadas por palabras que tienen que ver con el entorno cotidiano de los alumnos. No obstante, las palabras y las oraciones se presentan en forma aislada y sin ninguna conexión real entre ellas, lo que dificulta la predicción.

Una alternativa positiva para el método silábico

En los Estados Unidos muchas editoriales han respondido a la necesidad expresada por los maestros bilingües de español, y han comenzado a producir materiales de lectura con textos bastante cortos, especialmente dirigidos a los niños que se inician en la lectura. En Venezuela, la Editorial Ekaré del Banco del Libro ha cumplido una importante labor que ha venido a llenar el vacío que, en cuanto a libros para niños, existió durante mucho tiempo en el país. También en otros países de Latinoamérica y en España muchas editoriales han publicado varias series de libros pequeños, con temas interesantes para los niños, llenos de colorido y con bellísimas ilustraciones relacionadas con los textos. Sin duda, la utilización de cualquiera de estos libros va a constituir una alternativa positiva para el método silábico. Así tenemos p.e., el libro **Pinta, pinta, Gregorita** (Kratky, 1990) que presenta una historia de gran imaginación y colorido, con patrones repetitivos y con sonidos contrastantes resaltados por medio de la rima. Se trata de una niña que hace un dibujo que adquiere vida cuando se sale del papel. En la edición de tamaño grande, el libro resulta aun más atractivo por cuanto al final aparece una página que salta, y causa una verdadera fascinación en los niños. El texto dice:

Pinta, pinta, Gregorita

Pinta, pinta, Gregorita, ¿A dónde vas tan solita?
Con mi boina y mi papel, con mi pintura y pincel,
voy a mi cuarto a pintar. Pinto, pinto, pinto, pan.
(pp.3-4)

Más adelante en el cuento, todos los objetos que la niña pintó y acomodó, en forma ordenada, se desploman y caen unos encima de otros. Esto es lo que sale en la página sorpresa. Los objetos se aparean de acuerdo con los sonidos que riman:

> Cae el tornillo, en el anillo,
> el caracol, en el girasol,
> la chuleta, en la maleta,
> el calcetín, en el patín (p.14).

Otro cuento de gran atractivo para los niños que se inician en la lectura es **Rabo de gato** (Franca, 1991). El cuento de apenas veinte líneas, con un patrón repetitivo y con ilustraciones muy simples y vistosas, trata la historia de un sapo que se disfraza de gato al colocarse un rabo de gato que encuentra en el camino. Otros animales confunden el sapo, uno le dice que es un gato y el otro que es un sapo:

> Sapo con rabo de gato, es gato.
> Gato con cara de sapo, es sapo.

El cuento termina cuando el sapo se encuentra con la sapa que le pregunta si es sapo o es gato y allí se resuelve todo el problema de identificación, porque el sapo al tratar de conquistar el amor de la sapa, responde con rapidez:

> Soy un sapo. ¡Soy un sapo!

El cuento contiene frases muy cortas, por tanto muy fáciles de leer y también se presta para ser leído en voz alta y para realizar otras actividades como disfrazarse, adivinar de qué es el disfraz, dibujar, y hasta escribir sobre lo que han dibujado.

Aunque éstos, y la gran mayoría de los libros para niños que se inician en la lectura no hablan del mundo real, su extraordinario colorido, los patrones rimados y la gran imaginación que los caracteriza, apoyan la creatividad y el desarrollo de la lectura de los pequeños lectores.

El método global o ideovisual

A comienzos del siglo XX Decroly y Degand sugirieron el método global de enseñanza, explicando que la lectura "no tiene relación alguna con el sentido del oído y que, por el contrario, es una función puramente visual" (Braslavsky, 1962). El método ha sido denominado también ideovisual porque Decroly sostenía que los lectores leían ideas y no símbolos gráficos, y que esas ideas estaban relacionadas con algo más allá de los mismos símbolos. De hecho, estas ideas podrían quizás constituir los antecedentes de una visión psicolingüística de la lectura donde Smith, p.e, nos dice que lo que realmente cuenta es aquello que se encuentra detrás del ojo y no lo que está frente a él. Decroly especialmente creía que los niños necesitan una preparación sensoriomotriz, intelectual y afectiva antes de comenzar a leer. Resaltaba la idea de que los niños a los 6 años, cuando generalmente se inicia la enseñanza de la lectura, se encuentran en diferentes etapas de la madurez y, por esa razón, la lectura debía ser individualizada. Y es por esto que su enfoque ideovisual enfatiza los ejercicios de aprestamiento para la lectura.

En la práctica, en la mayoría de las aulas el método global es un método analítico y no sintético. No comienza con las partes para construir palabras y oraciones. Sin embargo, más allá de esta explicación básica, existe un amplio espectro de prácticas didácticas. A continuación describimos dos clases de lectura que podrían considerarse basadas en el método global. En la primera se puede observar bastante análisis, a pesar de que los estudiantes comienzan con la oración entera; en la segunda, no hay análisis en el sentido tradicional. Estas dos clases representan dos versiones muy diferentes de este método.

Escenario del método global N° 1

La maestra comienza mostrándole a los niños un dibujo sobre el cual discuten. Luego los niños leen una oración que tiene que ver con el dibujo, la copian, y después analizan las partes de esta oración. El dibujo que la maestra trae al aula es el de un papá sentado en una silla leyendo el periódico.

Maestra	**Niños**
Niños, miren el dibujo que tengo aquí.	
¿Qué ven Uds.?	Es un hombre.
Es un hombre. ¿Qué está haciendo?	Está leyendo.
¿Qué está leyendo?	Un periódico.
Sí. ¿Quién es el hombre?	
	(Silencio. Nadie contesta.)
¿Puede ser un papá?	Sí.
Bueno. Vamos a leer juntos una oración acerca de este dibujo: "El papá lee."	

La maestra escribe la oración en el pizarrón y los niños repiten la oración y la copian en sus cuadernos. Después la maestra escribe lo siguiente para que los niños llenen los espacios en blanco:

El ..... lee.

El papá.....

..... papá lee.

Análisis del método global Nº 1

En esta clase quizás se les ofrece a los niños alguna oportunidad para que se percaten de que la lectura implica la construcción de significados. Cuando se les muestra el dibujo para que respondan preguntas acerca del mismo y luego se les da la oración, ellos pueden ver que el texto está relacionado con el dibujo al mismo tiempo que pueden relacionar el dibujo con su propia realidad, al proponer que el hombre, en efecto, pudiera ser un papá. A pesar de que este método analítico sí incluye cierta construcción de significado potencial para los lectores que se inician, sigue siendo aún bastante estructurado y cumple con muy pocas de las características que hemos identificado con una enseñanza efectiva de la lectura.

Escenario del método global Nº 2

La maestra muestra a los estudiantes una ilustración de un niño que está dibujando en el salón de clases.

PAIDOS

EDITH LITWIN
Las configuraciones didácticas
Una nueva agenda para la enseñanza superior

HENRY A. GIROUX
Cruzando límites
Trabajadores culturales y políticas educativas

NEIL MERCER
La construcción guiada al conocimiento
El habla de profesores y alumnos

LOUIS V. GERSTNER, JR. y otros
Reinventando la educación
Nuevas formas de gestión de las instituciones educativas

CARLOS A. CULLEN
Crítica de las razones de educar
Temas de filosofía de la educación

JOAN FERRÉS
Televisión subliminal
Socialización mediante comunicaciones inadvertidas

EMILIA DOWLING / ELSIE OSBORNE
Familia y escuela
Una aproximación conjunta y sistémica a los problemas infantiles

BÄRBEL INHELDER / GUY CELLÉRIER (comps.)
Los senderos de los descubrimientos del niño
Investigaciones sobre las microgénesis cognitivas

LUIS KANCYPER
La confrontación generacional

ALDO SCHLEMENSON y otros
Organizar y conducir la escuela
Reflexiones de cinco directores y un asesor

Maestra	**Felipe**
¿A quién ven ustedes en el salón de clases?	Un niño.
Maestra	**Angélica**
¿Qué está haciendo el niño?	Está pintando.

Maestra

Ahora, vamos a escribir un cuento juntos sobre este dibujo. Ustedes me van a decir el cuento y yo voy a escribir lo que ustedes me dicen.

A continuación los niños dicen las siguientes oraciones:

El niño está pintando en la escuela.

El niño está pintando un árbol y un sol.

Su camisa está sucia. Tiene pintura.

La maestra las escribe en el pizarrón y las lee en voz alta. Los niños van repitiendo con la maestra y, al final, cada uno de ellos lee las oraciones que supuestamente constituyen un cuento.

Análisis del método global N° 2

En esta clase se observa la aplicación del método global o ideovisual cuando la maestra usa el dibujo como la base para el cuento que los niños, primero le dictan y después se lo leen. En esta clase, el "cuento" que escriben los niños es bastante controlado y corto. Sin embargo, se puede decir que este enfoque para enseñar a leer ciertamente se corresponde más con la lista de preguntas relacionadas con una enseñanza efectiva de la lectura que el método silábico descrito con anterioridad.

Una alternativa positiva para el método global

Cuando Yvonne trabajó con maestras de primaria en Venezuela, se le ocurrió que para discutir el tema "¿Como podemos comer sano?", el pan podría ser un buen punto de partida para discutir acerca de la nutrición y también acerca de la amplia diversidad de comidas que existen en el mundo. Ella comenzó por traer a la clase un pan francés, un pan de perros calientes (*hot dogs o panchos*), y una arepa venezolana que es como una especie de tortilla gruesa, hecha con harina de maíz precocida, o a veces con harina de trigo. Luego le pidió a los niños que compararan los tres tipos de pan: "¿En qué se parecen?" y "¿En qué se diferencian?". Después de trabajar con el torbellino de ideas (*brainstorming*), los niños aportaron diferencias en cuanto a la manera y el momento en el cual generalmente se comen estos panes, lo que la gente pone dentro de ellos, y los diferentes ingredientes que se utilizan en su preparación.

Posteriormente, Yvonne les mostró un afiche titulado "Los panes del mundo", donde aparecían fotos llamativas de gente de diversas partes del mundo, comiendo, haciendo o vendiendo pan. Después de las discusiones, Yvonne leyó el libro grande **Pan, pan, gran pan** (Cumpiano, 1990), que les hizo ahondar más en el tema. Luego de leer el cuento, Yvonne sugirió a los niños que escribieran todo lo que ellos conocían acerca del pan. En un papel grande que colocó en el pizarrón, fue registrando todo lo que los niños decían. Cuando terminaron, habían escrito dos párrafos largos que sirvieron de base para la clase de lectura. Cada uno de los estudiantes leyó lo que había escrito sobre los panes en Venezuela y el mundo y, por último, copiaron e ilustraron en hojas separadas las oraciones que habían escrito previamente, conformando así su propio libro sobre "Los panes del mundo".

No quisiéramos pasar a la última parte de nuestro artículo sin hacer un breve comentario acerca del método ecléctico o mixto.

Método ecléctico o método mixto

El método ecléctico también ha sido denominado método mixto debido a que, por lo general, contiene características de otros métodos. P.e., se introducen los sonidos de las letras y se propone a los estudiantes aprender el sonido, el nombre de la letra y el símbolo escrito con el fin de poder producir las letras. También se les enseña a tomar dictados, a copiar, a crear nuevas palabras, a visualizar las formas de las letras, a identificar los sonidos representados por las letras, a escribir formas

de letras y a entender las relaciones entre lo oral y lo impreso. Esta posición ecléctica se ha visto reflejada en los enfoques ampliamente utilizados en Latinoamérica y también ha influido significativamente en la enseñanza de la lectura en español dentro de los Estados Unidos.

En los apartados anteriores hemos sugerido algunas alternativas positivas para los métodos presentados. No creemos realmente que un enfoque ecléctico responda a las nuevas concepciones en relación con la lectura y la escritura.

El problema básico que resulta de la utilización de un enfoque ecléctico es que los docentes pueden llegar a combinar técnicas que reflejan diferentes concepciones teóricas acerca de cómo ocurre el proceso de la lectura. Así, p.e., muchas veces hemos observado con preocupación que algunos maestros, luego de haber estado trabajando con cuentos de literatura auténtica y propiciando la realización de actividades en las cuales los niños se encuentran involucrados en una permanente construcción y búsqueda de significados, les piden que realicen ejercicios de vocabulario, copias o dictados, relacionados con el cuento que acaban de leer. Esto, evidentemente, refleja una contradicción de tipo teórico en relación con lo que es el proceso de la lectura. En la última parte de este artículo hablaremos del lenguaje integral, un enfoque que no representa una posición ecléctica pero que sí constituye una alternativa positiva para la enseñanza de la lectura.

El lenguaje integral

El enfoque del lenguaje integral, cuyo centro lo constituye el aprendiz, encuentra sus fundamentos en las investigaciones provenientes de diversas perspectivas y disciplinas tales como la adquisición y enseñanza del lenguaje, la psicolingüística, la sociolingüística, la psicología cognitiva y evolutiva, la antropología y la educación, entre otras. El enfoque se basa en los intereses inmediatos de los estudiantes y en el principio de que el aprendizaje va del todo a las partes. Los niños desarrollan primero los conceptos de globalidad para luego poder entender las partes, las cuales resultan más difíciles de aprender debido a que ellas son mucho más abstractas. La totalidad es justamente lo que va a proporcionar el contexto necesario para llegar al entendimiento de las partes.

Lamentablemente, en nuestras escuelas la enseñanza de la lectura y la escritura se ha hecho siguiendo siempre enfoques que van de las partes al todo, como los presentados anteriormente en este artículo. Este tipo de enseñanza, lejos de facilitar el proceso de adquisición de la lectura y la escritura, lo que hace es impedirlo. En el lenguaje integral la lectura y la escritura se relacionan siempre con actividades significativas, centradas alrededor de unidades de interés para los estudiantes. También la lectura y la escritura forman parte integral de todo el aprendizaje que tiene lugar dentro de la escuela. La lectura es considerada como una experiencia enriquecedora y no como un proceso de adquisición de habilidades en forma aislada. Los materiales de lectura que se utilizan son materiales auténticos y libros que interesan a los estudiantes (Freeman, Goodman y Serra, 1995). La escritura es utilizada siempre con propósitos variados, auténticos y funcionales.

Escenario del lenguaje integral

En la clase siguiente el maestro tiene como objetivo desarrollar un tema a partir de las respuestas a las preguntas: "¿Qué es una semilla?", "¿Cómo crecen las semillas?" y "¿Cómo crecen las plantas?". El maestro comienza la clase mostrando a los alumnos un recipiente lleno de semillas de diferentes tipos para que las observen y las sigan pasando al resto del grupo:

Maestro: ¿Qué ven ustedes en este frasco?

Roberto: Semillas, yo veo semillas de maíz.

Maestro: ¿Qué más hay?

Esteban: Las de frijol y naranja.

Susana: Ah, sí, también las de melón, pero no sé de qué son estas semillas pequeñitas y negras.

Paco: Yo sí sé, maestro. Son semillas de lechuga. Yo las conozco porque mi papá siempre siembra lechuga.

Maestro: ¡Qué bien! Ustedes saben mucho de las semillas. Hoy vamos a leer algunos libros sobre las semillas y lo que pasa después de sembrar unas semillas. Vamos a leer un cuento que se llama **La semilla de zanahoria**.

El maestro lee **La semilla de zanahoria** (Krauss, 1945, traducción 1978) que trata de un niñito que siembra una semilla de zanahoria y la cuida muy bien a pesar de que en su familia nadie cree que él va a tener éxito y poder cosechar buenas zanahorias. Después que el maestro termina de leer el cuento los niños hacen un recuento de lo que leyó. Al día siguiente, el maestro trae un libro nuevo a la clase, **Una semilla nada más** (Ada, 1990).

Maestro: ¿Ustedes pueden leerme el título?

Niños: Una semilla nada más.

Maestro: Y, ¿quién es la autora?

Niños: Alma Flor Ada.

Maestro: Sí. Este cuento es parecido a **La semilla de zanahoria**. Voy a leerlo y después ustedes van a ayudarme a comparar los dos cuentos.

El maestro lee el cuento. Los alumnos leen con él las palabras que el niño, personaje central del cuento, repite constantemente, "Espérate y lo verás". Después de leer todo el cuento, el maestro dibuja en el pizarrón un diagrama con dos grandes círculos que se intersectan, donde los dos círculos se encuentran escribe la palabra "semejanzas", y luego escribe "diferencias" sobre cada uno de los círculos que representan los dos cuentos. El maestro va escribiendo en los círculos todo lo que los niños van diciendo en relación con las semejanzas y diferencias entre ambos cuentos (ver **figura 1**).

Después de realizar esta actividad, el maestro les entrega unas bolsas de plástico llenas de varios tipos de semillas a fin de que los niños trabajen en grupos observando, tocando y comparando las diversas semillas. También les ofrece algunos libros en los cuales ellos pueden buscar información sobre las semillas. Los niños trabajan en forma concentrada durante 40 minutos aproximadamente. Tocan las semillas, abren algunas de las más grandes, buscan en los libros información sobre los nombres de sus partes y sobre algunas de las semillas menos conocidas, mientras tanto van escribiendo en un papel todas las preguntas y observaciones que tienen. Posteriormente el maestro pregunta:

Maestro: ¿Qué aprendieron? ¿Qué más quieren aprender?

Felipe: Las semillas vienen en muchos tamaños. La piña del pino es muy grande y tiene muchas semillas. Las semillas de la lechuga son muy chiquitas.

Marta: Algunas son muy duras, otras son blanditas.

Francisco: Algunas semillas tienen cáscaras y las semillas están adentro.

Silvia: Las semillas tienen muchas formas y colores.

Roberto: No pudimos reconocer todas las semillas.

Paco: ¿Qué pasaría si nos las comiéramos todas?

Figura 1: "Alternativas positivas..."

El maestro va escribiendo en la pizarra todos los comentarios de los niños, quienes continúan haciendo sus preguntas y después discuten acerca de cómo pueden encontrar aún más información sobre las semillas y las plantas, luego deciden hacer un jardín en bolsitas de plástico.

En una mesa larga que está en el salón, el maestro había colocado previamente una caja con bolsitas de plástico con cierre, de las de guardar comida en el refrigerador. También había puesto varios paquetes con diversas semillas, toallas de papel y un envase con agua. En pequeños grupos, los niños van a la mesa a hacer sus pequeños "jardines de bolsillo". Cada niño escoge cinco semillas diferentes y las coloca en una toalla de papel humedecida. La toalla se dobla y luego se mete dentro de la bolsa de plástico.

Maestro: Ahora, ustedes van a observar lo que pasa con sus semillas. Vamos a hacer un librito especial en el que vamos a escribir nuestras observaciones cada día. También vamos a leer más sobre las semillas en algunos de nuestros libros. Antes de ir a casa hoy, les voy a leer un libro más sobre este tema. Mañana vamos a hablar de todo lo que sembraron en el libro y de todas las herramientas necesarias para sembrar. En su casa esta noche, hablen con sus papás sobre lo que ustedes han estudiado hoy de las semillas y hablen con ellos sobre lo que ellos siembran y cosechan en sus patios.

Análisis del lenguaje integral

Durante toda la clase el maestro estimula la participación de los estudiantes y promueve la interacción entre ellos. La lectura y el comentario de los diferentes libros permite que los alumnos, haciendo uso de sus propias experiencias y conocimientos, se involucren en el tema y respondan con interés a todas las actividades propuestas. No se observa ninguna división entre, primero "aprender a leer" y más tarde "leer para aprender". Por otra parte, la integración del lenguaje está presente en todos los momentos de la clase. Los estudiantes escuchan al maestro cuando éste les lee, leen junto con él, conversan con sus compañeros y con el maestro acerca de lo leído, y por último, escriben haciendo uso del vocabulario previamente discutido. Permanentemente, se les ofrece a los alumnos oportunidades para realizar predicciones en relación con las lecturas, para construir significados acerca de los cuentos y para comparar y contrastar ambos cuentos. Estos se hacen mucho más interesantes y pertinentes a los niños, porque pueden relacionarlos con semillas reales y con experiencias auténticas. Los cuentos, además de interesantes, resultan visualmente muy atractivos. De hecho, en el libro **Una semilla nada más**, al terminar el cuento, cuando la planta finalmente florece, las dos últimas páginas se abren en forma maravillosa y salta de repente un gigantesco girasol que llena de asombro y admiración a los niños.

Conclusiones

Con excepción del enfoque del lenguaje integral, todos los métodos que han sido analizados en este artículo reflejan una concepción de la lectura que enfatiza el simple reconocimiento de palabras y el desarrollo de habilidades de decodificación y no la lectura para obtener significados. Lamentablemente éstos han sido los métodos para enseñar la lectura que han prevalecido durante mucho tiempo en las escuelas del mundo hispano hablante.

Sin embargo, los resultados obtenidos mediante el análisis de los desaciertos (*miscue analysis*, Goodman, 1965) sugieren que el proceso de la lectura involucra algo más que el simple reconocimiento de las palabras. Las personas cuando leen, traen al texto no solamente un conocimiento grafofónico, sino también el conocimiento de todos los sistemas de claves del lenguaje y el conocimiento obtenido a través de sus experiencias vitales. Nuestra **"Lista de preguntas para verificar si la enseñanza de la lectura es efectiva"** podría ayudar a los maestros a evaluar su praxis pedagógica y también los materiales de lectura que ellos utilizan dentro del aula.

Es importante que los docentes reflexionen acerca de sus maneras de enfocar la enseñanza de la lectura y la escritura. Parte de esa reflexión involucra la elección de materiales que apoyen las concepciones que tienen en relación con el aprendizaje de la lectura y la escritura. Estos dos procesos de tanta complejidad se van a facilitar mediante la realización de actividades de lectura y escritura auténticas y funcionales y, por su-

puesto, con el uso de textos que tengan una verdadera significación para los niños.

Cuando enseñamos la lectura utilizando las alternativas positivas que aquí hemos propuesto, indudablemente estamos contribuyendo a que los niños desarrollen cada vez más sus conceptos acerca de lo impreso, y sus estrategias para abordar el aprendizaje de la lectura y la escritura. De igual manera, estamos estimulándolos a que aprendan a considerarse a sí mismos como lectores y escritores.

Referencias bibliográficas

Aïda, A. F. (1988) "Creative reading: A relevant methodology for language minority children." En L. M Malavé. (ed.) **NABE '87. Theory, research, and application: Selected papers**. Buffalo: State University of New York.

Ada, Alma Flor (1990) **Una semilla nada más**. Carmel, CA: Hampton-Brown.

Braslavsky, B. (1962) **La querella de los métodos en la enseñanza de la lectura**. Buenos Aires: Kapelusz.

Cumpiano, I. (1990) **Pan, pan, gran pan**. Carmel, CA: Hampton-Brown Books.

Franca, M. (1991) **Rabo de gato**. Caracas, Venezuela: Ediciones Ekaré, Banco del Libro.

Freeman, Y. (1988) "Métodos de lectura en español: ¿Reflejan nuestro conocimiento actual del proceso de lectura?" **Lectura y Vida**, Año 9, N° 3, 20-27.

Freeman, Y.; Y. Goodman y M. Serra (1995) "Revalorización del estudiante bilingüe mediante un programa de lectura basado en literatura auténtica." **Lectura y Vida**, Año 16, N° 1, 13-24.

Goodman, K. S. (1965) "Cues and miscues in reading: A lingüistic study." **Elementary English**, 42 (6), 635-642.

Kratky, L. J. (1990) **Pinta, pinta**, Gregorita. Carmel, CA: Hampton Brown.

Krauss, R. (1945; 1978 traduc.) **La semilla de zanahoria**. (Traducción de A. Palacios). New York: Scholastic, Inc.

ASOCIACIÓN INTERNACIONAL DE LECTURA
Organismo Consultor de Unesco

Presidente

John J. Pikulski
University of Delaware
Newark, Delaware

Presidenta electa

Kathryn A. Ransom
Illinois State University
Springfield, Illinois

Vicepresidenta

Carol Minnick Santa
School District #5
Kalispell, Montana

Director Ejecutivo

Alan E. Farstrup

Consejo Directivo

Richard L. Allington, University at Albany-SUNY
Albany, New York
James F. Baumann, National Reading Research Center
University of Georgia, Athens, Georgia
Kathleen Stumpf Jongsma, Northside Independent
School District, San Antonio, Texas
James V. Hoffman, The University of Texas-Austin
Austin, Texas
John W. Logan, Northbrook School District 27
Northbrook, Illinois
Lesley M. Morrow, Rutgers University
New Brunswick, New Jersey
Betsy M. Baker, Columbia Public Schools
Columbia, Missouri
Adria F. Klein, California State University
San Bernardo, California
Diane L. Larson, Owatonna Public Schools
Owatonna, Minnesota

MARÍA ALICIA PEREDO MERLO

La autora es profesora e investigadora titular del Departamento de Estudios en Educación de la Universidad de Guadalajara, Jalisco, México. Actualmente es estudiante del doctorado en Ciencias Sociales, en el cual se encuentra trabajando en el proyecto "Análisis social de la lectura"

MANIFESTACIONES DE LA CONDUCTA LECTORA EN NIÑOS DEL 6° AÑO DE PRIMARIA EN JALISCO, MÉXICO

Introducción

Un análisis empírico de los hábitos de la lectura que se manifiestan en los diferentes niveles educativos demuestra que los alumnos, desde la escuela primaria hasta la profesional, leen poco, situación que tiene efectos no sólo en lo que atañe al rendimiento académico sino también en la cultura general.

Es evidente que la lectura no puede cumplir la misma función en las diferentes etapas de la formación de una persona; sin embargo, el origen del alejamiento de los individuos del libro y su lectura, puede remontarse a la responsabilidad que tiene la escuela en esta tarea intelectual.

Algunos estudios han culpado a los avances tecnológicos de este peligro de muerte del libro y la lectura; sea esto así o no, es indiscutible que con tecnología o sin ella, durante su trayectoria escolar, los estudiantes se ven envueltos en una gama de textos escritos que van desde el libro de texto gratuito hasta la nota mecanográfica o el

resumen impreso. En ocasiones, y en aras de una llamada modernidad educativa, se solicita a los alumnos la investigación documental o la consulta bibliográfica; sin embargo, no podría decirse que esta acción sea una constante, por lo cual habría que concretarla, o en su caso determinar las razones que impiden que estas actividades escolares se cumplan.

En este sentido el interés se centró en determinar cuál es el comportamiento de los lectores en la población escolarizada de 6° año de primaria en el Estado de Jalisco. ¿Qué, cuánto y dónde leen los niños en Jalisco, México?

Antecedentes

En un contexto internacional, Jolibert y Gloton (1978) demuestran que un 80% de los libros producidos en Francia son leídos solamente por el 15% de la población. Un francés de cada dos declara no leer libros (53% adultos y 18% jóvenes), 3 obreros de cada 4 y 4 campesinos de cada 5.

El caso de Dinamarca es singular, Morten Hein (1985) manifiesta que la media nacional (1984) se encuentra en 6.5 libros por habitante, en las bibliotecas públicas se prestan 17 volúmenes por habitante, y hay un empleado de biblioteca por cada 800 habitantes. Todo esto hace pensar en altos índices de lectura de la población.

Warwick, profesor de la Universidad de Canterbury, descubrió que Finlandia tiene el nivel más alto de lectura en rangos que agrupan a niños de 9 y 14 años, en todos los dominios de la literatura. Estados Unidos también presenta altos índices de lectura en niños de 9 años y Suecia, Francia y Nueva Zelanda en los de 14 años.

El caso de Finlandia debe analizarse a partir de las posibles razones de excelencia que determinan los altos índices de lectura de los estudiantes. Warwick atribuye este hecho a que el finés tiene una ortografía poco usual en otros idiomas, las grafías corresponden exactamente a los sonidos, lo cual facilita la decodificación. Finlandia, además, es un país con una economía sana que dedica un presupuesto elevado a educación y, por ende, paga salarios atractivos a los docentes; el 99% de su población es alfabeta y posee un gran número de bibliotecas públicas y periódicos circulantes. Tiene una población monolingüe: en estas poblaciones se presentan por lo general rangos mayores de lectura que en los países con bilingüismo.

En el contexto latinoamericano existen también algunos estudios que reportan datos interesantes.

Colombia se considera a sí mismo como el primer abastecedor de libros en América Latina y Estados Unidos. La Cámara Colombiana del Libro con estadísticas actualizadas asegura que, en 1992, el país exportó 117 millones de dólares, cifra superior a las mexicanas y argentinas. Pero, paradójicamente, los colombianos no leen estos libros, ya que se registra un promedio de lectura menor a 2 libros anuales por habitante, sin contar el porcentaje de colombianos que no lee ningún libro. Libreros, editores y escritores concluyen que los índices tan bajos de lectura se deben al alto costo de los libros, y como consencuencia de la poca venta de ejemplares las tiradas se reducen (**El Occidental**, 1993).

Una investigación dirigida por Ricardo Daza (1983) y financiada por el Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo y el Ministerio Nacional de Colombia muestra que el nivel de urbanización del lugar de residencia no introduce diferencias significativas en la comprensión de la lectura, pero sí en cuanto al comportamiento lector. El material que los niños leen con más frecuencia es el texto escolar, seguido por las revistas de tiras cómicas. La lectura de libros por los niños es muy baja: el 49% de la población estudiada en el contexto nacional declaró no haber leído ningún libro y sólo un 3% manifestó haber leído 5 ó más libros al año. De los que habían leído libros (es decir, el 3%) el 73% no había leído ninguno completo. Esta última cuestión es particularmente importante, ya que valdría la pena preguntarse por qué el niño no termina de leer lo que ha empezado.

En el contexto mexicano se han hecho varios esfuerzos de promoción editorial y de fomento y divulgación de la lectura, pero también se observa una relación problemática entre las expectativas de alcanzar la lectura culta en un pueblo y sus condiciones económicas y sociales. Una revisión histórica suscinta lo demuestra.

Durante las décadas del 40 al 60, los niños leían muy poco, pero los privilegiados que te-

nían la suerte de leer preferían las obras de Dumas, Mark Twain, Scott, Verne, Tolstoi, Salgari, los cuentos tradicionales de Grimm y Andersen y las colecciones de **El tesoro de la juventud** y **El libro de oro de los niños**, además de los "monitos dominicales" de los periódicos (Torres Septein, 1988). Estas manifestaciones de lectura elitista, sumada a la falta de bibliotecas y librerías, entre otros factores, propició el consumo de *comics* (historietas) cuyo precio era sumamente económico. Este consumo se generalizó no solamente entre el público infantil, sino que alcanzó hasta la sátira social –p.e., **La familia Burrón**– muy popular entre los adultos.

El éxito económico de esta industria hizo que proliferaran editoriales para la publicación exclusiva de este tipo de textos y no precisamente dedicados a los niños. Aparecieron revistas tales como **Confidencias, Lágrimas y risas, Doctora Corazón**, etc., de índole romántico vulgar, las que desembocarían más tarde en la fotonovela con lo cual paulatinamente se fueron fusionando tanto los géneros (cuento-novela) como los lectores (niño–adulto); así, el niño leía, y actualmente continúa leyendo, del mismo modo un cuento de Chanoc que una fotonovela; y el adulto igual lee **Lágrimas y Risas** que **La pequeña Lulú**. En la década de los 70, cada mes salían a la venta 70 millones de historietas y fotonovelas y se gastaban 200 millones de pesos en su compra.

Como contrapartida, la Secretaría de Educación Pública (SEP) publicó historietas con fines educativos como **Biografías selectas** o **Mujeres célebres**.

La industria editorial también tuvo un auge generalizado a fines de la década de los 50 y surgieron editoriales como Porrúa, Patria y Diana que satisfacían intereses populares. Es importante destacar que la producción de libros infantiles ocupaba el segundo lugar siendo sólo superada por las novelas mexicanas (Berroa, 1988).

Esta bonanza cultural del país mexicano conllevó un esfuerzo oficial por la lectura. Se realizó una campaña de alfabetización (Torres Bodet) que incluyó la intención política de dar qué leer al pueblo. Se elaboró la **Biblioteca Enciclopédica Popular**, publicación que salió durante 31 meses (un tomo cada semana). Entre los títulos publicados se encuentran Cervantes, Quevedo, Esquilo, Tucídides... El maíz, El petróleo, El ferrocarril... Se publicaron además los **Cuadernos de cultura popular** (1948). Otras acciones se encaminaron hacia la creación de bibliotecas y salas de lectura. En 1953 se contaba con 75 salas de lectura, 12 bibliotecas juveniles instaladas en parques públicos de la ciudad de México y, aproximadamente, 250 bibliotecas.

En algunas bibliotecas se inició "la hora del cuento y cine educativo" con la intención de promover el interés por la lectura en la población infantil. Sin embargo, hacia 1959 el número de bibliotecas había descendido a 207 (SEP, **Memorias**).

Entre 1960 y 1985 el público lector continuaba siendo reducido y el material de mayor consumo seguía siendo la historieta y la fotonovela, en contraste con los bajísimas tiradas de revistas especializadas. La SEP editó durante el sexenio del Presidente Díaz Ordaz dos grandes colecciones, **Cuadernos de Lectura Popular**, que era la continuación de la **Biblioteca Enciclopédica Popular**; y **Pensamiento de América**; ambas incluían una amplia variedad de lecturas y géneros, así como autores varios.

Hacia 1971, la SEP hizo un gran esfuerzo editorial con colecciones de "libros de bolsillo"; sin embargo, México se había convertido en uno de los principales editores de publicaciones periódicas en Latinoamérica. En los puestos de periódicos existían hasta 1200 diferentes títulos al mes. Las historietas y fotonovelas de mayor venta presentaban a los personajes populares de la televisión (Greaves, 1988). Ante este fenómeno la SEP se propuso editar algo que se asemejara pero, a su vez, contrarrestara los efectos nocivos de esta lectura, así surgieron **México, historia de un pueblo** (1980), **Novelas mexicanas ilustradas, Aventuras**, entre otros. Se editó también la **Enciclopedia Infantil Colibrí** con el fin de estimular el hábito de la lectura en los niños de edad escolar (1980) y la **Enciclopedia Proteo** (1976-1982).

Por otra parte, se puso en marcha un boletín mensual, **El correo infantil**, dirigido especialmente a los profesores, en el que se les informaba acerca de las obras apropiadas para fomentar el hábito de la lectura en los estudiantes.

Pero al iniciarse la década de los 80 y, ante la fuerte crisis económica, el precio de los libros

se hizo inaccesible para las mayorías. Según un estudio de Ediciones de Cultura Popular, no más del 4% de la población adquiría libros habitualmente. "México estaba a punto de convertirse en un país sin lectores". Las editoriales sobrevivieron por el mercado del libro escolar; las publicaciones periódicas decrecieron su circulación y aumentaron sus costos. Además, el incremento de tarifas postales centralizó en el Distrito Federal la ubicación de los títulos.

El programa "Rincones de lectura" y las "Salas de lectura", constituyen los esfuerzos más recientes, dentro de las políticas de promoción de la lectura. El primero corresponde a la educación primaria y el segundo a la enseñanza secundaria. Estos esfuerzos extracurriculares dependen en gran medida de la atención que les brinde el profesor en el aula, de la institución escolar que los promueva y, por supuesto, de las acciones complementarias tendientes a fomentar el uso de estos recursos de lectura.

Indiscutiblemente, existen muchos más elementos de análisis, pero por razones de espacio nos limitamos a presentar sólo estos antecedentes.

Objetivos del estudio

De lo expuesto anteriormente, se desprende la necesidad de describir las características principales del comportamiento lector de los alumnos de educación básica, en particular de los alumnos de 6° grado de primaria (final de un ciclo escolar primario en México, donde la competencia lectora debiera estar totalmente adquirida), así como determinar los factores que motivan la conducta lectora. Los resultados del estudio permitirán la toma de decisiones, y en su caso, la redefinición de estrategias de fomento de la lectura.

Evidentemente, existen ciertos supuestos que han permitido la formulación de una serie de hipótesis, entre las que se destacan las siguientes: 1) la escuela fomenta la lectura informativa y descuida la recreativa; 2) el profesor propicia el hábito de la lectura informativa en sus alumnos, pero centra esta lectura en áreas específicas de la currícula, sin acudir al libro literario ni diversificar las lecturas por géneros literarios.

Descripción del estudio

Se trató de un estudio diagnóstico exploratorio, de carácter descriptivo, donde se conformaron muestras representativas tanto metropolitanas como municipales, para determinar las manifestaciones empíricas de la conducta lectora y sus diferencias y semejanzas entre los estratos de la muestra. Se aplicaron estos instrumentos:

1. Cuestionario.
2. Inventario de actitudes.
3. Inventario de intereses.

Diseño de la muestra

Del total de alumnos de 6° de primaria en el Estado de Jalisco en el año 1993-1994, se consideraron únicamente los alumnos de 6° grado incluidos en las cabeceras municipales y en la zona metropolitana, porque la población escolar rural o semiurbana sale del contexto situacional del presente estudio debido a que no tiene necesariamente una biblioteca pública o escolar –como sí existen en las 124 cabeceras municipales–. Es necesario destacar que, de acuerdo con diversas investigaciones realizadas, la cercanía y el acceso a los materiales de lectura es una variable significativa en el comportamiento de la conducta lectora.

La muestra fue estratificada y proporcional. Las unidades de selección fueron los 124 municipios que conforman el Estado de Jalisco, el número de escuelas primarias por municipio, el número de alumnos de 6° grado por municipio y por escuela.

Como el Estado de Jalisco se encuentra dividido en 10 regiones económicas de acuerdo con la planeación gubernamental, debido a la complejidad de la dispersión geográfica del Estado y la inequidad en el desarrollo económico de los municipios, este estudio asumió este agrupamiento regional, haciendo solamente la distinción con la zona metropolitana.

Por lo tanto, una vez conformada la muestra en las 10 regiones económicas, se agregó y reunió por separado la zona metropolitana (constituida por los municipios de Guadalajara, Zapopán, Tlaquepaque y Tonalá), respetando la representatividad proporcional. Luego se siguieron los pasos que a continuación se enuncian:

1. **Selección de municipios**. De cada región se seleccionaron en forma aleatoria los municipios muestra asignando a cada uno probabilidad de selección proporcional al número de alumnos de 6° grado que estuviera contenido en esa región.

2. **Selección de escuelas**. De cada municipio seleccionado en el paso 1 se determinó el número de escuelas primarias, el número de alumnos de 6° grado por escuela y con ello se estableció en forma aleatoria, sistemática y proporcional el número de estudiantes por escuela a visitar.

3. **Selección de estudiantes**. Se hizo en función del número previamente determinado y se sujetó a la presencia de los alumnos el día en que se visitó el municipio y la escuela. Se aplicó a todos los alumnos, en caso de existir varios grupos de 6° grado, y de ahí se seleccionó en forma aleatoria simple el número proporcional representativo previamente definido.

4. Se amplió el número de escuelas y municipios, en los casos que fue necesario, debido a la homogeneidad de los datos, por escuela. Esto permitió, por un lado, categorizar las respuestas; pero, por otro, diversificar los sujetos de la muestra, para controlar la igualdad de respuestas por escuela. Sin embargo, se respetó el número mínimo aceptado por región.

5. Finalmente se estableció la proporción diferenciada entre zona metropolitana y el interior del Estado, ya que fue imposible captar y encuestar a un número tan grande en la zona metropolitana. Por lo tanto, se determinó la proporción de dos poblaciones: a) metropolitana y b) municipal. Quedando una proporción estatal de:

Zona metropolitana = 24.5%

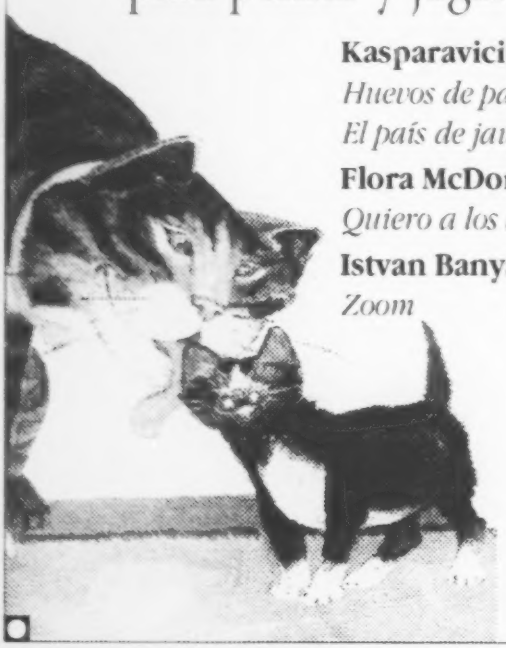
Zona de municipio = 75.5%

Aun así, la zona metropolitana quedó representada al interior de la muestra en un 7.6% (698 sujetos), que a pesar de ser escasa, es suficiente para considerarla representativa.

Del procedimiento anterior se obtuvo un total de 4.011 sujetos encuestados en 56 municipios (incluidos los 4 de la zona metropolitana).

Las características de proporción representativa de cada región se especifican en la **Tabla 1**, encontrándose en forma separada la zona metropolitana para definir representatividad proporcional al interior de esta última.

Para conocer y reconocer, para reír y conmoverse, para pensar y jugar... a la orilla del viento



Kasparavicius
Huevos de pascua
El país de jauja
Flora McDonell
Quiero a los animales
Istvan Banyai
Zoom
Saúl Schkolnic
Cuentos ecológicos
Chris Kelly
La guerra del Covent Garden
Berlie Doherty
Encantacornio
Will Watkins
Sid Foca, mayordomo
Carmen Posadas
Liliana, bruja urbana
Nicholas Fisk
Los encantadores de gusanos

cfe Suipacha 617 • 1008 Capital
tels. 322-8686 / 8682; fax: 322-7262

Metodología

La primera fase exploratoria arrojó resultados que obligaron a modificar, en el cuestionario, varias preguntas de difícil comprensión para los estudiantes de primaria. El resto de los instrumentos no sufrió alteración alguna, por tratarse de escalas ampliamente comprobadas. Una vez definidos los instrumentos se procedió a la capacitación de los encuestadores y a la determinación estadística de la muestra.

Las **unidades de observación** en el cuestionario, quedaron definidas como:

1. Lectura y hogar.
2. Lectura y escuela.
3. Lectura y biblioteca.

De esta forma, los indicadores operacionalizados fueron:

- las necesidades de información en casa,
- las preferencias de lectura en casa,
- las manifestaciones de lectura en casa,
- las condiciones de existencia de libros en el hogar,
- la asistencia a la biblioteca pública y el uso del acervo,
- la frecuencia en la asistencia a la biblioteca pública,
- la concepción de los servicios que presta una biblioteca pública,
- las necesidades de información / lectura,
- las manifestaciones de la lectura (títulos y autores),
- el fomento a la lectura y la investigación documental desde la escuela,
- el conocimiento de géneros literarios,
- la ubicación de la lectura en el conjunto de preferencias infantiles.

Un **segundo instrumento** presentó un inventario de **actitudes** para evaluar los sentimientos generales hacia la lectura, según la escala estimativa de Dulin y Chester.

El **tercer instrumento** se diseñó para captar los **intereses** de lectura, en función de grandes temáticas.

El **Cuestionario 1** (diagnóstico general) se estructuró con respuestas abiertas para captar mayor precisión y espontaneidad en las mismas, sin embargo, una vez que se sistematizó la información de los primeros 500 cuestionarios, se pudieron codificar las respuestas a nivel categorial. Es importante mencionar la enorme similitud de respuestas, hasta en el uso del lenguaje y los conceptos para responder.

Con la finalidad de profundizar el análisis de "cuánto se lee", se procedió a asignar un número equivalente a la unidad por respuesta acertada en las preguntas de manejo de "títulos y autores" –en casa, en la biblioteca, en la escuela– así como para el conocimiento en la descripción de géneros literarios. El máximo puntaje por alcanzar sería de 22 puntos, y éste nos permitiría establecer una correlación de factores entre los elementos intervinientes para obtener un mayor o menor puntaje. Esta situación no estaba prevista originalmente, pero los resultados preliminares permitieron incrementar el tratamiento estadístico a desarrollar.

Resultados

1. Manifestaciones de la conducta lectora en el hogar

1.1. Las necesidades de información en el hogar

Las necesidades de información en el hogar agruparon respuestas en torno a:

- información sobre cocina,
- información solamente de textos escolares,
- información sobre buenos hábitos familiares,
- informacion sobre salud y primeros auxilios,
- información sobre decoración y jardinería,
- información sobre higiene doméstica,
- enciclopedias,
- el periódico,
- cuentos,
- revistas.

Las necesidades de información requeridas en el hogar para realizar tareas escolares, agruparon respuestas codificadas de la siguiente forma:

- enciclopedias,
- los textos escolares,
- un diccionario,
- la Constitución Política mexicana,
- información política especializada,
- revistas,
- historia,
- un atlas geográfico,
- el periódico.

En general, en el Estado se concentran los datos en tres opciones y bajo el siguiente orden decreciente: de cocina, enciclopedias y textos escolares. Lo cual puede interpretarse como una tendencia hacia la búsqueda de información para resolver problemas escolares, y que el libro o material impreso que más se relaciona con el hogar es un recetario de cocina.

Escasamente, aparece la necesidad de lectura recreativa, ya que se presenta un porcentaje muy reducido de cuentos y revistas.

1.2. Las necesidades de información en el hogar para realizar tareas escolares

En lo que se refiere a la necesidad de información para realizar tareas escolares se han obtenido los siguientes resultados: existe una alta concentración en la necesidad de textos escolares, lo que hace evidente la falta de consulta en otras fuentes documentales, cuando menos en el hogar; o bien, la escuela no promueve la investigación bibliográfica, por lo que los niños solamente requieren de su libro de texto para cumplir con las tareas escolares. Un dato interesante es el que se refiere a la mención de libros de historia, en correspondencia con la recuperación de esta materia en los programas educativos. Sin embargo, no hay evidencia de que en las escuelas se promueva la lectura "culta", de distintos géneros literarios, para cumplir con una parte indispensable en la formación de los individuos.

1.3. Preferencias de lectura en el hogar

Un aspecto importante, derivado de las consideraciones anteriores, es lo que los niños, a partir de una pregunta abierta en torno a qué les gusta leer en el hogar, han manifestado sus preferencias por: cuentos, revistas, sobre deportes, leyendas y aventuras, historias, *comics*, historietas, poesía, sobre magia, novelas, sobre animales.

El análisis de este ítem hace inferir que los niños leen, preferentemente, cuentos; sin embargo, no se pudo probar si la respuesta, en efecto, permite aseverar que leen o solamente el agrado de lo que han escuchado desde la más tierna infancia. Aun así resulta evidente que a los niños les agradaría la lectura de los cuentos, y en segundo término, las revistas.

1.4. Manifestaciones de la conducta lectora en el hogar

Ante estas preferencias de lectura y las experiencias familiares, se esperaría tener evidencia de "libros leídos" y la identificación de algunos autores, como manifestación de la conducta lectora. Por tanto, se presentan a continuación títulos y autores evocados y, posteriormente, los casos significativos por su alta frecuencia. Es importante resaltar que se encontró un alto porcentaje de ausencia de respuestas, lo cual hace evidente la falta de lectura en el hogar, y ratifica la aseveración anterior de que las necesidades de lectura, y en consecuencia, las manifestaciones de ésta, se limitan al contenido escolar, y éste a su vez se circunscribe al texto escolar.

Dentro de los libros que los niños han manifestado como leídos, existe un alto número de los conocidos como cuentos tradicionales –Perrault, Grimm y Andersen– y algunos que han sido llevados a la pantalla por Walt Disney –Collodi, en **Pinocho**, o Lewis Carroll, con **Alicia en el país de las maravillas**–; sin embargo, es posible que estos cuentos solamente se conozcan como una tradición cultural donde en el hogar y en las escuelas, sobre todo en los primeros años, se "cuentan" estas obras y es lo que el niño recuerda y por eso lo ha enunciado. También es posible que sea una manifestación de que estas obras han sido llevadas a las pantallas de televisión por medio de caricaturas, y al cine adaptadas por Disney. Si esto fuera así se reduce considerablemente el número de obras conocidas por los niños.

Por otra parte, ha sido sumamente escasa la correspondencia entre títulos y autores mencionados. Esto da evidencia de la necesidad de profundizar el análisis para averiguar si la lectura es tal, y si se conoce a los autores por transmisión escolar, o bien se han leído algunas obras incompletas, o se conoce la tradición del autor, o están incluidas en los libros de texto gratuitos.

1.5. Mayor frecuencia de obras leídas

Resulta interesante mencionar las mayores frecuencias registradas en las respuestas de libros leídos y autores conocidos, ya que esta situación ratifica las aseveraciones anteriores en el sentido de la escasa relación de unos y otros. Sin embargo, es posible establecer como supuesto que

las obras leídas corresponden más al ambiente cultural y que éstas pueden o no ser producto de lectura en casa, o tan sólo son la transmisión generacional. Lo que también puede argumentarse es que la mayoría de los autores mencionados aparecen en los libros de texto gratuitos de 5° y 6° de primaria, y aun así, no han sido enunciadas las obras fragmentadas que están en las lecturas incluidas.

En lo que se refiere a las diez obras más leídas, cinco son cuentos tradicionales de Perrault y Grimm, aunque sus nombres no aparecen de modo significativo, sobre todo en el caso de Perrault. Collodi, en **Pinocho** es totalmente desconocido, en cambio Antoine de Saint-Exupery, si es conocido pero no tanto como su obra, a pesar de estar incluido en los libros de texto gratuitos. Resulta asombroso que la Biblia ocupe el 4° lugar en las frecuencias más altas, y a pesar de que existe una versión de ésta para los niños, no puede determinarse que su existencia en el hogar sea en la versión infantil. El único autor que se menciona con su obra correspondiente es Miguel de Cervantes Saavedra y **El Quijote de la Mancha**, pero vale la pena preguntarse si, efectivamente, los niños la han leído, aunque sea en una versión infantil, ya que el autor está incluido en la antología de textos gratuita, pero con otra obra.

1.6. Ausencia de lectura en el hogar

En este mismo nivel de análisis, es necesario determinar los casos de los niños que no pudieron contestar acerca de obras leídas, o autores conocidos, y su proporción en la muestra regional y en la población estatal.

Puede observarse una media estatal del 51% de niños que no han podido contestar sobre un libro leído en casa, lo que permite inferir la poca lectura "culta" que se realiza en el hogar, lo cual hace indispensable la búsqueda de alternativas.

1.7. Libros que se manifiestan como existentes en el hogar

En virtud de la poca lectura literaria en el hogar, se hizo necesario analizar el tipo de libros que los niños manifestaron tener en casa, esto bajo el supuesto de que el contacto con material bibliográfico estimula la lectura en los niños. Es necesario advertir que la evocación del niño no necesariamente comprueba la existencia del libro en el hogar, aunque es un acercamiento válido.

Los resultados son éstos: en el nivel estatal existe una alta concentración en los textos escolares, enciclopedias, diccionarios, atlas, libros de historia, pocos cuentos, la Biblia y algo de religión. No obstante, los porcentajes observados de la existencia de material bibliográfico en casa, son sumamente bajos. Así, p.e., solamente un 21.8% de niños ha manifestado tener en su casa una enciclopedia; el 10.8% dijo tener un diccionario; y solamente un 3.5% declaró tener cuentos para leer en casa. Además pudo observarse poca diferencia entre los cuentos que se manifestó tener y los que anteriormente se dijo haber leído, es decir, los tradicionales y los llevados a la pantalla cinematográfica por Walt Disney.

Los libros no comprendidos en los rubros anteriores son por lo general obras de consulta sobre salud, carpintería, cocina, mecánica, etc. y no literatura. No obstante, se detectó un 5.2% de obras literarias, siendo mencionado con mayor frecuencia **El Quijote de la Mancha**.

1.8. Ausencia de libros en el hogar

Los resultados anteriores han sido obtenidos a partir de las respuestas de los niños en cuanto a la existencia de libros en su casa; pero una media de 27.46%, en el porcentaje estatal, manifestó no tener libros en su hogar.

1.9. Ubicación de la lectura en las preferencias infantiles en el hogar

Los niños prefieren la lectura de cuentos; pero en el nivel estatal esta lectura se ubica en el 4° lugar de las preferencias para ocupar el tiempo libre, fuera de las tareas escolares; le anteceden ver televisión, ver caricaturas y jugar a los videojuegos. La lectura de poesía, definitivamente, no es aceptada, y el acto de escuchar la lectura de un libro alcanzó un 7° lugar.

Ubicación de la lectura a nivel estatal

1. Ver televisión,
2. ver caricaturas,
3. jugar a los videojuegos,

4. leer un cuento,
5. escuchar radio,
6. ir al cine,
7. escuchar la lectura de un libro,
8. leer una revista,
9. leer una poesía,
10. ir al teatro.

2. Lectura y escuela

En este apartado se describe la conducta lectora observada en los alumnos, a partir de los indicadores de tareas escolares que requieren de la consulta bibliográfica y de la lectura en el aula de otros textos diferentes del texto escolar. A través de una pregunta abierta se pidió a los niños que dijeran qué información requerían para realizar las tareas, y en otro ítem, qué libros les hacían consultar como tarea escolar. En el segundo indicador, se les solicitó contestar si leían en el aula libros diferentes al texto escolar y con qué frecuencia lo hacían, para después mencionar algunos libros leídos en la escuela.

Siendo la escuela la instancia formadora, por excelencia, de los hábitos de estudio y del desarrollo de habilidades y refinamientos en la cultura general, se decidió investigar si se les ha enseñado a los alumnos, los diferentes géneros literarios, ya que un lector de literatura debe estar capacitado para identificarlos y comprenderlos. En 6° primaria es dable esperar que, al menos, los niños puedan identificar los principales géneros –el cuento, la novela, la poesía y el teatro–, hayan tenido contacto con alguna obra y la hayan leído.

Los resultados obtenidos son poco alentadores, ya que se observa una escasa lectura en el aula, e incluso hay regiones donde más del 70% de los niños han manifestado ausencia total de lectura. Los resultados generales son:

2.1. La lectura en el aula

La lectura que se realiza en el aula, no cincunscripta al texto escolar, es escasa, pero cuando aparece, se da con características muy significativas: los niños mencionaron como libros leídos en el aula, los "libros del rincón"; puede inferirse así la existencia de este programa en la escuela, y su utilización por parte del profesor. Sin embargo, ¿por qué no se retiene un título o un autor?, quizá pueda inferirse que el niño toma el libro, lo mira, lo hojea, pero no lo lee, y por lo tanto, no hay un control de lectura escolar.

2.2. La consulta bibliográfica en tareas escolares

Ahora bien, si la escuela solamente fomenta la lectura del libro de texto gratuito, y no se observa un uso cotidiano de la biblioteca pública, luego es importante cuestionar ¿qué materiales proponen los profesores como consulta en las tareas escolares? Los resultados han demostrado que los niños respondieron asignaturas o materias que conforman su plan de estudios, en pocos casos respondieron un tema y como libros de consulta señalaron sólo enciclopedias y diccionarios, y con una frecuencia sumamente escasa enunciaron otros títulos como la **Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos**.

3. Lectura y biblioteca

Un indicador importante para determinar las manifestaciones de la conducta lectora es la asistencia a la biblioteca pública y el tipo de consulta que se realiza en ella, así como la frecuencia con la que se asiste. De igual forma es necesario determinar las razones por las que se visita una biblioteca y si el servicio que se ofrece es el buscado.

Se buscó información acerca de este tema con preguntas abiertas y de opción. La información se procesó por región a nivel estatal y se confrontó con las características generales de la biblioteca. En el Estado de Jalisco existen 172 bibliotecas públicas distribuidas en los 124 municipios; todas las cabeceras municipales cuentan con una biblioteca pública, la cual casi siempre se encuentra ubicada en el área más céntrica de la población.

En los municipios pequeños, la biblioteca es un centro cultural fácilmente identificado tanto por los escolares como por la comunidad en general. En cambio, cuanto mayor es el crecimiento demográfico, la biblioteca se extingue a tal grado que en la zona metropolitana se ha identificado poco conocimiento de la existencia de las bibliotecas y, por tanto, no se las visita. Esto permitiría plantear un doble interrogante: por un lado, si se propone la tarea de consulta bibliográfica, cuando no existe biblioteca escolar ¿dónde satisfacen los niños este requeri-

miento?, y por otro, si no se sugiere dicha tarea, ¿como se fomenta la necesidad de "buscar" una biblioteca?

3.1. Identificación de la biblioteca pública

Es necesario determinar si los niños ya conocen y han asistido a la biblioteca, con qué frecuencia acuden a ella y para qué, y, finalmente, qué tipo de búsqueda realizan. Estas cuestiones se han analizado en un nivel descriptivo para luego hacer inferencias con lo que ocurre en la casa y en la escuela.

Resulta sumamente significativo que la zona metropolitana sea la de menor difusión de los servicios de las bibliotecas públicas existentes, observándose una diferencia muy grande con las regiones del interior del Estado. Tal parece que mientras más pequeña es la región y los municipios contenidos en ésta, los niños identifican mejor la ubicación y usos de la biblioteca. Esta situación puede deberse a la distancia existente entre los distintos lugares en la zona metropolitana y la cercanía de éstos en los municipios pequeños.

Por otra parte, los niños que sí conocen la biblioteca ¿con qué frecuencia acuden a ella? Porque, si bien los niños pueden identificar la biblioteca eso no significa que la frecuenten. En este ítem, se dejó fuera del porcentaje a aquellos que, anteriormente, habían manifestado desconocer la biblioteca.

En todas las regiones se ha encontrado una mayor ponderación por la asistencia a la biblioteca **una vez al mes**, lo que denota una frecuencia escasa, que se agrava si a este porcentaje que asiste con poca frecuencia se suma el que nunca asiste y aquel que ni siquiera conoce la biblioteca. Luego puede inferirse que si no hay lectura en casa en un porcentaje significativo, y no hay lectura en la escuela, más que la del texto escolar, y la biblioteca no registra lectura ni consulta, es muy difícil formar hábitos de lectura "culta" en los escolares de primaria.

3.2. Utilización de servicios de la biblioteca pública

También es necesario definir los usos que se dan a la biblioteca, para lo cual se enumeraron una serie de opciones para que el niño eligiera. Entre las opciones elegidas se observa una fuerte tendencia a circunscribir el uso de la biblioteca a la realización de tareas escolares y, en menor frecuencia, pero significativa, para "estudiar", para buscar información y, en menor porcentaje, la lectura de libros por gusto.

3.3. Libros consultados en la biblioteca

Si el uso más frecuente de la biblioteca es para buscar libros que ayuden a hacer la tarea y, en segundo término, la búsqueda de información, resulta entonces interesante identificar aquellos libros que, con mayor frecuencia, han sido consultado por los niños en las bibliotecas. Un 16.2% de niños han consultado temas de historia, un 15.6%, enciclopedias y un 9.5% han tenido que recurrir a la biblioteca para buscar un diccionario. Es interesante destacar que recordaron temas más que títulos de libros consultados.

4. Lectura y actitud

Un aspecto importante para evaluar la conducta lectora es la actitud, y dentro de ésta, los intereses que la motivan. En esta categoría de análisis se usó el inventario de actitudes diseñado por Ken L. Dulin (1989), a través del cual se pretende evaluar los sentimientos generales hacia la lectura, de los alumnos de educación básica y educación media. Este instrumento procesa solamente una escala estimativa por rangos. Sin embargo, en el presente estudio se ha incrementado el análisis, ya que la amplitud de la muestra obtenida permitió interpretar cada pregunta de ambos cuestionarios, y así desglosar cualitativamente tanto los intereses como las motivaciones de la lectura, pero sobre todo se establecieron las concepciones que de ésta tiene el niño.

4.1. Actitud ante la lectura

Un primer nivel de análisis lo constituyó la elección del niño ante una serie de actividades que en forma disyuntiva debía elegir, pero, ubicando una escala de preferencia de tal manera que pudiera obtenerse un rango.

Un primer aspecto interesante es que las principales preferencias por la lectura se dan solamente cuando se trata de:

91

- es preferible **leer un libro** que **lustrarse los zapatos**;
- es preferible **leer un libro** que **asear la casa**;
- es preferible **leer un libro** que **leer el diario**.

Y en el otro extremo, se encontró que el niño ha preferido:

- dibujar o pintar un cuadro antes que leer un libro;
- hacer alguna tarea escolar antes que leer un libro;
- ver televisión antes que leer un libro.

En términos generales, y en el contexto estatal, los rangos se ubican dentro de media y baja disponibilidad actitudinal hacia la lectura. Solamente una actividad obtuvo un rango de alta disponibilidad –la preferencia de la lectura antes que lustrarse los zapatos–, quizá porque ésta es una obligación más infantil que las otras dos que le suceden en el orden de preferencias. Se espera más que un niño asee sus zapatos, que su casa, y lo mismo puede decirse entre la lectura del libro y la del periódico, que dista mucho de ser una obligación, incluso, no podría decirse que habitualmente tenga contacto con éste.

4.2. El valor intrínseco de la lectura

Dentro del esquema axiológico del niño, la lectura es reconocida como algo provechoso en sí misma, es más, los niños reconocen que el libro es un buen regalo y que esperan leer muchos libros. Pero la lectura, aunque enseña cosas importantes, no es un placer y transcurrida una hora, resulta aburrida ya que nunca se encuentran libros lo suficientemente interesantes como para terminar de leerlos.

4.3. Los temas de lectura que los niños prefieren

Es interesante resaltar que los niños han dejado en último lugar la lectura de temas religiosos, no obstante es la que sobresale en las escuelas, lo cual indica que los intereses del niño están alejados de lecturas moralizantes que tratan de educar y formar buenos hábitos. El placer de la lectura estaría, entonces, en el leer mismo y no en la búsqueda de una parábola que requiere ser interpretada por la mente infantil. Tener en cuenta esto es sumamente importante si se desea rescatar la práctica de la lectura dentro de los pasatiempos infantiles.

Resultado final y conclusiones

Algunas consideraciones que valdría la pena someter a discusión están relacionadas con el último aspecto de este estudio, que consistió en determinar un estado general de la lectura que realizan los niños, para lo cual se asignó un puntaje a cada sujeto, obtenido a partir del número de respuestas acertadas en cuanto a la enunciación de títulos de obras leídas, autores conocidos, libros consultados en la biblioteca, libros leídos en la escuela y consulta de libros como tarea escolar, así como la identificación acertada de géneros literarios.

Los resultados son alarmantemente bajos, ya que el puntaje máximo a obtener era de 22 puntos y la media estatal se ubicó en 3.5%. La lectura que se evidencia en el hogar está enfocada en los cuentos tradicionales, luego resulta importante establecer por qué éstos han prevalecido generación tras generación. No solamente la transmisión cultura-familiar de estas obras las han hecho imperecederas, sino que valdría la pena analizar el contenido y lo que los niños degústan en ellas. Si bien se ha demostrado que al niño le desagrada la lectura "moralizante", y que ha ubicado la lectura religiosa y la de vidas ejemplares en el último lugar de sus preferencias, la mayoría de los cuentos tradicionales fueron escritos para público adulto y para moralizar a las damas de las cortes. Recuérdese los cuentos infantiles derivados de Perrault (1628-1703) –**Caperucita Roja**, **Barba Azul**, **El gato con botas**...–, o de los Hermanos Grimm (1785-1859 y 1786-1863) –**Hansel y Gretel**, **El rey-rana**, **El sastrecillo valiente**...–, cuya versión original dista mucho de ser para la población infantil. No obstante, y dos siglos después prevalecen en los hogares, ya sea como transmisión cultural o como lectura de obras.

En el ámbito escolar, es necesario "alfabetizar en la cultura del libro" ya que si bien se encontraron municipios y escuelas donde se hace evidente la lectura de cuentos, en cambio otras regiones como La Barca y Tamazula, no dan evidencia de lectura ni en el hogar ni en la escuela. Luego resulta pertinente establecer una serie de nuevos interrogantes: ¿cuáles son los hábitos de lectura de los profesores? ¿cuáles son las alternativas didáctico-pedagógicas que facilitan la adquisición del hábito de la lectura "culta"?

Resulta también interesante establecer la función que compete a las bibliotecas públicas, ya que si éstas han sido diseñadas como un proyecto de política cultural, deben implementarse acciones de difusión de los servicios que prestan y reclamar políticas gubernamentales que acrecienten los presupuestos asignados a la adquisición de acervos.

Por otra parte, las revelaciones de actitud de los niños han resultado sumamente importantes. Se ha hecho evidente el reconocimiento infantil de la importancia de la lectura, en un nivel axiológico, es decir, el niño ha manifestado aceptar leer, pero sus actividades están alejadas de la práctica de la lectura. Luego podrían establecerse una serie de supuestos, y también una serie de interrogantes. Podemos suponer que el niño no lee porque no hay en el hogar libros interesantes que cubran sus intereses y, además, no hay otras actividades alternativas más que ver televisión y jugar a los videojuegos. Pero si en el ambiente escolar se favorece la lectura acorde sus preferencias, ¿qué pasaría en su tiempo libre, en el hogar?

Referencias bibliográficas

Berroa, Josefina (1988) "México bibliográfico 1957-1960." **Historia de la lectura en México**. México: Ermitaño, COLMEX.

Daza, Ricardo et. al. (1983) **Los escolares y la lectura**. Colombia: Kapelusz.

Dulin, K. (1989) "Evaluación de los intereses de lectura en alumnos de enseñanza básica y media." En Diana L. Monson y D. Mc Clenathan, **Crear lectores activos, propuesta para padres, maestros y bibliotecarios**. Madrid: Visor.

El Occidental. Periódico de Jalisco, México. 15 de noviembre de 1993, p. 11.

Jolibert, J. y Gloton (1978) Groupe Francais de Education Nouvelle. **El poder de leer**. Barcelona: Gedisa.

Greaves, Cecilia (1988) "La Secretaría de Educación Pública y la lectura." **Historia de la lectura en México**. México: Ermitaño, COMEX.

Magaloni (1989) **Bibliotecas públicas y conducta lectora**. México D.F.: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.

Mortein, H. (1985) "Problemas de la planificación a largo plazo vistos desde Dinamarca." **Bibliotecas públicas hoy y mañana**. Madrid: Fundación Sánchez Ruipérez.

Ruffineili, J. (1986) **Comprensión de la lectura**. México: Trillas.

Torres Septien, Valentina (1988) "La lectura 1940-1960." **Historia de la lectura en México**. México: Ermitaño, COMEX.

Warwick B., Elley (1992) **How in the world do students read?** Alemania: Gildreldruk.

TABLA I

DISEÑO DE LA MUESTRA

Región	Total de municipios que conforman la región	Proporción municipal que representan	Total de alumnos	Muestra idónea	Muestra obtenida
Ameca	14	13.5%	3986	538	536
Autlan	18	60.0%	4749	759	714
Colotlán	10	5.2%	1543	80	73
Guadalajara	15	14.3%	4234	592	504
Guzmán	17	14.0%	4112	575	624
La Barca	9	7.4%	2180	161	170
Lagos	7	9.5%	2833	269	234
Tamazula	12	5.8%	1687	98	148
Tepatitlán	12	7.7%	2267	175	206
Vallarta	6	6.2%	1835	98	104
TOTAL	120	99.6%	29426	3345	3313
TOTAL PROPORCIONAL		75.5%			
Zona Metropolitana	4	24.5%	9129	2236	698

MARÍA EUGENIA DUBOIS

Profesora del Postgrado de Lectura y Escritura de la Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela.

EDUCAR EN LA LENGUA ESCRITA, EDUCAR POR LA LENGUA ESCRITA[1]

Se han llenado tantas páginas en los últimos años sobre los procesos de lectura y escritura, y sobre la enseñanza y aprendizaje de esos procesos, que a veces nos sentimos tentados a preguntar si es posible agregar algo más a lo mucho hablado y escrito sobre esos temas. Sin embargo, debemos reconocerlos como inagotables en dos sentidos: por un lado, porque nuevas investigaciones, nuevos análisis, incluso un matiz diferente o un énfasis peculiar nos revelan a menudo facetas insospechadas; por otro, porque aun los aspectos ya analizados pueden provocar nuevas consideraciones cuando insistimos sobre ellos.

Entre esos aspectos, hay uno que reviste para mí una importancia especial por considerar que está en la base de nuestra profesión docente. Lo he abordado en otras oportunidades, pero me propongo retomarlo en esta charla confiando en que mi insistencia en el mismo nos pueda conducir a nuevas reflexiones. El aspecto escogido tiene que ver con el hecho de **educar** a nuestros niños y a nuestros jóvenes, en este caso particular con el hecho de **educarlos** en la lengua escrita y de **educarlos** por, o a través de, la lengua escrita.

Los educadores, en todo tiempo y lugar, nos hemos preocupado por encontrar la mejor forma de enseñar a leer y a escribir. Desde la antigua polémica sobre los métodos, hasta la actual discusión entre representantes de distintas teorías sobre las características de esos procesos y sobre la

manera de orientar su desarrollo, los docentes, en unión de especialistas e investigadores, no hemos cesado de interrogarnos acerca de la vía más conducente al aprendizaje de la lectura y de la escritura. En el camino hemos encontrado diferentes respuestas que siempre han satisfecho a algunos y dejado descontentos a otros. Y es natural que así suceda dado que esos procesos están inextrincablemente ligados a profundas convicciones ideológicas, intelectuales, espirituales, que alimentamos cada uno de nosotros como seres humanos y que guían nuestras acciones en el campo profesional.

La docencia, se ha dicho repetidas veces, no es neutral. Nuestros valores, nuestros sentimientos, nuestros prejuicios, nuestras teorías, son todos elementos que, consciente o inconscientemente, tiñen a diario nuestra práctica pedagógica. La forma de abordar un tema, el material escogido, el análisis que de él se haga, el tipo de tareas asignadas, así como el clima general de la clase y, sobre todo, el trato con los alumnos, nos revelan, a poco que reflexionemos sobre ello, muchas de nuestras actitudes frente a la vida, los seres humanos, el mundo, el aprendizaje, la educación. Precisamente esta última es el motivo de mi preocupación porque, a través de observarme a mí misma y a muchos otros docentes, he llegado a la conclusión de que estamos más dedicados a **enseñar** que a **educar**, que estamos perdiendo nuestra identificación como **educadores** para conservarnos tan sólo como **enseñantes**.

Es un hecho triste, además de peligroso. Triste porque significa limitarnos en nuestra misión. La enseñanza está implícita en la educación; quien educa también enseña, pero lo opuesto no es necesariamente cierto, es posible enseñar sin cuidarse de educar. Peligroso porque nos lleva a no experimentar responsabilidad frente al desarrollo y al ejercicio de todas las capacidades personales, intelectuales, morales, espirituales de nuestros estudiantes que constituyen, en su conjunto, el fundamento de toda educación.

El propio sistema educativo influye además para hacernos sentir más "enseñantes" que "educadores" por su énfasis, por lo menos en la práctica, en el cumplimiento de metas y objetivos relacionados con la adquisición de conocimientos antes que con el desarrollo de actitudes y de valores, de maneras de pensar y de obrar. Es curioso, pero tanto docentes como padres y representantes nos hemos acostumbrado a medir el éxito escolar de nuestros niños y jóvenes únicamente en términos de conocimientos adquiridos. Los comentarios de unos y de otros siempre se refieren a lo que el niño o joven sabe o no sabe sobre lengua, matemática, historia, geografía o ciencias; difícilmente sobre aspectos tales como la perspectiva y la apreciación que ese niño o joven tiene del ambiente escolar, su valoración del compañerismo y la amistad, su ubicación en el grupo de la clase, su autodisciplina, su alegría o desamor frente al aprendizaje, su capacidad para afrontar problemas, su sentido de justicia, su lealtad. En otras palabras, no nos inquietamos lo suficiente por analizar cómo vive el alumno su experiencia escolar ni qué siente a su respecto.

Theodore Roszak, en su obra **Persona/Planeta** (1985), se refiere a este tema cuando se pregunta porqué nuestras preocupaciones no van más allá del hecho de que los alumnos no sepan leer ni escribir. ¿Por qué no preocuparnos igualmente de que no sepan manejar su vida, su imaginación, sus emociones, de que no sepan "enfrentarse a la ansiedad, la agresión y la envidia, de que no puedan expresar confianza y ternura?" (p.254-5).

Ahora bien, ¿qué entiendo yo por **educar en la lectura y la escritura**? ¿Qué debería ser, en relación a esa área, lo más importante para nosotros como educadores? Desde mi punto de vista, antes que la forma de **enseñar** a leer y a escribir, la forma de hacer **experimentar** al alumno –niño, joven o adulto– la lectura y la escritura; antes que la estrategia usada por los docentes, la situación vivida por el alumno. Lo fundamental en el proceso educativo, a mi juicio, más que la enseñanza de algo, es la calidad de la experiencia del estudiante con respecto a ese algo. Todo lo que ahora sabemos sobre lectura y escritura nos permite comprender esos procesos, pero a la vez tener la certeza de que sólo podemos conocerlos de verdad a través de experimentarlos y de reflexionar sobre ellos. Cómo siente y cómo vive el alumno la experiencia de la lectura y la escritura, eso es lo que más importa al educador. Nuestra tarea como docentes es de extrema delicadeza y complejidad. Debemos mantener un constante equilibrio entre fuerzas contrapuestas: el impulso de hacer oír nuestra voz y la convicción de que el estudiante necesita encontrar la suya propia; la ur-

gencia de empujar al alumno a alcanzar la meta y el deseo de verlo llegar por su propio esfuerzo; la voluntad de adecuar nuestra práctica a nuestras convicciones y la necesidad de responder a las exigencias del sistema.

Los docentes, además, no podemos olvidar que estamos educando individuos aun cuando actuemos frente a grupos. Es la individualidad –no el individualismo– (Donald Arstine, 1995) la que interesa a la educación. Individualista es "la persona que tiende a obrar con prescindencia de los demás" y no es eso lo que busca la educación. Individuo, en cambio, es para Arstine "la persona cuya educación le ha permitido desarrollar, sobre la base de su propio razonamiento, un conjunto de capacidades y talentos únicos". Ese desarrollo del ser individual del alumno es la verdadera preocupación de la educación y es esa misma individualidad la que debe ser respetada en el lector y en el escritor, durante el desarrollo de los procesos de lectura y escritura.

Por otro lado, la educación en la lectura es la que puede convertir a ésta en **deseante**, de acuerdo con la expresión de Roland Barthes (1987). La **lectura deseante** tiene para Barthes dos rasgos fundamentales. "Al encerrarse para leer, al hacer de la lectura un estado absolutamente apartado, clandestino, en el que resulta abolido el mundo entero, el lector –el leyente– se identifica con otros dos seres humanos –muy próximos entre sí, a decir verdad– cuyo estado requiere igualmente una violenta separación: el enamorado y el místico; de Teresa de Avila se sabe que hacía de la lectura un sustituto de la oración mental; y el enamorado, como sabemos, lleva la marca de un apartamiento de la realidad, se desinteresa del mundo exterior" (p.45). El segundo rasgo de la lectura deseante, según Barthes, es que en ella "todas las conmociones del cuerpo están presentes, mezcladas, enredadas: la fascinación, la vacación, el dolor, la voluptuosidad" y agrega: "la lectura produce un cuerpo alterado, pero no **troceado**" (p. 46).

Educar entonces en la lectura es hacer de ella ese objeto "deseante", algo que no es posible lograr sólo a través de métodos específicos de enseñanza, sino, más importante aún, de realidades, de vivencias que se les permita experimentar a los alumnos. Para ello es necesario que los estudiantes puedan escoger libremente lo que quieren leer, por lo menos dentro de un rango de posibilidades. El deseo es privativo del sujeto, está profundamente vinculado a sus impulsos más íntimos, por lo tanto, es difícil pensar en una lectura "deseante" cuando ésta es impuesta desde afuera. Los docentes deberíamos preguntarnos hasta qué punto la lectura obligatoria en la escuela, el liceo, la universidad, es la responsable de la existencia de tantos "no lectores" adultos. Permitir y estimular que los estudiantes busquen su propio camino en la lectura es el primer paso para convertir a ésta en objeto del "deseo".

La misma idea, expresada de otra manera, se percibe en Willinsky (1990) cuando se refiere a la necesidad de estimular el desarrollo de una especie de "relación orgánica entre el lector y el texto", para lo cual considera indispensable el contacto con buena literatura. Citando además a Margaret Meek afirma que el tiempo que se gasta con buenos libros constituye la mejor lección de lectura y transcribe el siguiente comentario de esa autora:

> "Nosotros aprendimos a leer competente y sensitivamente a causa de que nos dimos a nosotros mismos lo que Sartre llamó "lecciones privadas", por estar envueltos en lo que leíamos. También encontramos que podíamos compartir lo que leíamos con otra gente, nuestros amigos, nuestros colegas, aun nuestros oponentes aunque argumentáramos con ellos. Las lecciones de lectura no formaban parte de un curso de lectura, excepto del curso que nos dábamos a nosotros mismos con los textos" (en Willinsky, p. 70).

En cuanto a la escritura, ¿qué significa **educar** en ella al estudiante? A mi juicio, lo educamos en la escritura cuando le damos la misma libertad requerida por la lectura, cuando creamos los espacios necesarios para que el alumno pueda expresar, a través de ella, sus vivencias, sus ideas, sus sentimientos, sus opiniones; cuando le brindamos tiempo para la reflexión, la revisión, la discusión de los significados que quiere transmitir; cuando lo alentamos a **entrar** en sus propios escritos para aprender de ellos.

Nos resulta a veces difícil a los docentes, comprender que la escritura debe surgir, al igual que la lectura, del deseo o de la necesidad de hacerla, no de una necesidad impuesta desde afuera, sino de una necesidad propia del individuo. Muestra de ello son los sorprendentes escritos de los niños cuando se les da libertad para hacerlos. Lo fantástico y lo cotidiano, lo real

y lo absurdo, la alegría y el dolor, el miedo y la risa, se entremezclan en formas insólitas en las producciones infantiles. Los niños parecen disfrutar de la escritura desde muy pequeños. ¿Qué pasa después? ¿Por qué nos convertimos en adultos renuentes a expresarnos por escrito? ¿Tienen razón quienes atribuyen a la escuela la responsabilidad de ese hecho por su insistencia en que los niños escriban cosas sin sentido para ellos? ¿Colaboramos los docentes en la construcción de una trampa en la que nosotros mismos caemos? Preguntas que ameritan, sin duda, una profunda reflexión.

Aceptar entonces la libertad del escritor significa aceptar e incluso estimular el uso del modo expresivo: la vinculación de la escritura con los intereses, inquietudes, sentimientos del escritor, es decir, con su vida y con su mundo. En la actualidad están apareciendo muchos trabajos que hablan de la escritura expresiva y se discute si debe dársele prioridad aun en los cursos de enseñanza avanzada. Para unos, el modo expresivo precedería al persuasivo y al informativo en el desarrollo lingüístico del escritor. Para otros, en cambio, el modo persuasivo tomaría precedencia sobre el expresivo dado que se origina en el "lenguaje regulador" aprendido por los niños desde temprana edad. Un tercer grupo, el más numeroso, se inclina a pensar que los diferentes modos de la escritura están igualmente disponibles para los usuarios de todas las edades. El problema surge tan sólo cuando no permitimos que ellos afloren de manera natural, según las necesidades del escritor. En todo caso, pienso que la elección personal en materia de lectura y escritura es el primer paso para adquirir el gusto por ambas actividades, después de lo cual es más fácil obligarnos a leer y a escribir sobre temas que no son de nuestro interés.

Además de educar en la lengua escrita, los docentes podemos educar por, o a través de, la lengua escrita. Hay dos aspectos interesantes a señalar: el primero se refiere a la educación en los valores éticos; el segundo a la educación en áreas del conocimiento.

La contribución de la lectura, en particular de la literatura, al desarrollo de los valores éticos, es un tema que se destaca en la obra de Louise Rosenblatt y ha sido, además, especialmente tratado por esta autora en un hermoso artículo titulado: **Lenguaje, literatura y valores** (1985).

Para Rosenblatt, las actitudes éticas se ven reforzadas por la literatura dado que no es posible "tratar de manera vital" ninguna obra literaria sin confrontar algunos problemas de ética. En el artículo mencionado ella enfatiza la necesidad de aprender a reflexionar sobre los valores que guían nuestras elecciones, sobre todo en momentos como los actuales en los que ya no se trata de elegir entre lo bueno y lo malo sino entre cosas, bienes o ideas que parecen tener el mismo valor. La literatura, "cuando es leída como literatura" puede estimular la habilidad para llevar a cabo esa reflexión.

La aseveración de Rosenblatt, en el sentido de que la literatura sea leída como tal, encaja dentro de su teoría transaccional según la cual el lector puede adoptar frente al texto una **postura eferente**, cuando la atención está centrada en **retener** lo leído **después** de realizada la lectura, o una **postura estética**, cuando la atención del lector es absorbida por lo que está **viviendo durante** y a través de la lectura. No son posturas excluyentes sino predominantes, se puede muy bien pasar de una a otra en la lectura de un mismo texto, así como también es posible leer cualquier texto desde una postura u otra. Los docentes, sin embargo, acostumbramos favorecer solamente una de ellas, la eferente, cuando interrogamos a los alumnos sobre hechos, personajes, cuestiones de estilo, después de la lectura de un texto. Aun tratándose de poemas u obras literarias los obligamos a adoptar una postura eferente, negándoles así la posibilidad de evocar pensamientos, imágenes, sentimientos, emociones, de tener experiencias vicarias a través de la lectura. Es muy aleccionador lo que nos cuenta Evelyn Arizpe (1996), ensayista mexicana, sobre el caso de un adolescente al que la maestra se había referido como alumno problema, carente de interés por la lectura. En la entrevista con la autora, ante la pregunta de si había algo que le gustara leer el joven contestó:

> "Lo que pasa es que prefiero leer poesía. Mi hermano mayor me prestó un libro de poesías con escenas muy impresionantes. Por ejemplo, aparece un ángel descarnado y el poeta nos da a entender que es su inspiración que lo va a visitar en sus días más claros. La poesía en clase no me gusta porque va encauzada a otro tema, no la leemos, sino que vemos si contiene lexemas o gramemas. Me gustaría analizarla más profundamente".

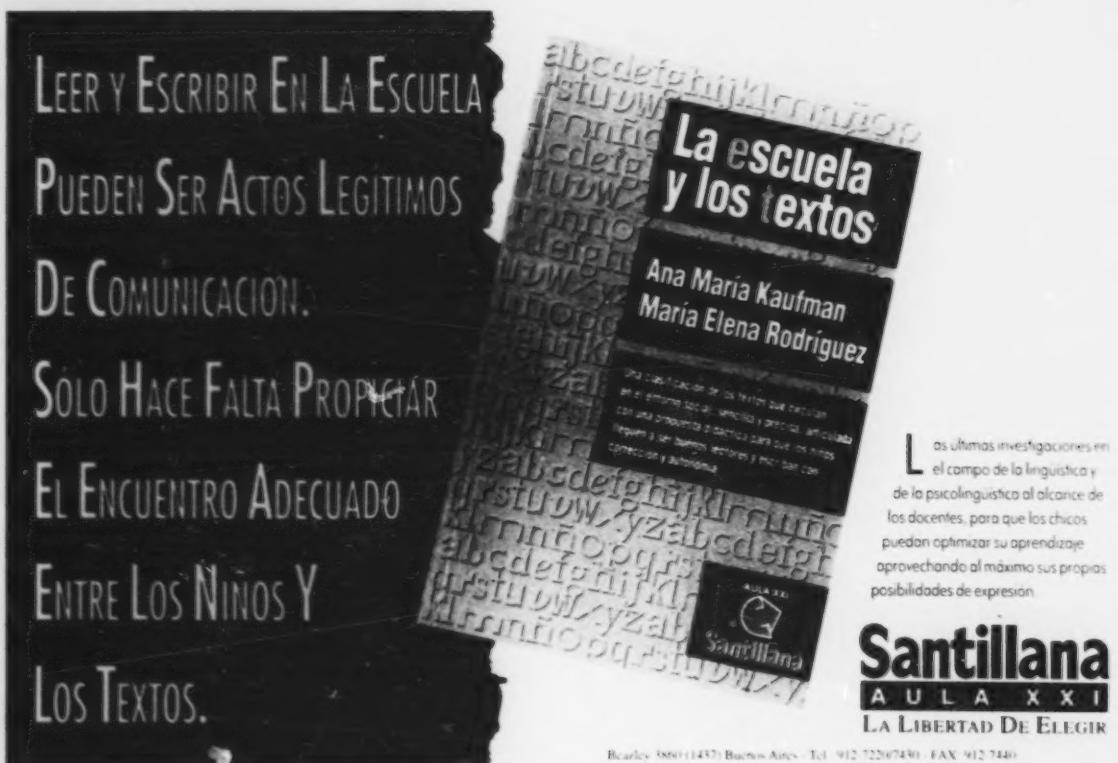
En la transacción con el texto, durante la lectura estética, el lector hace a un lado los as-

pectos públicos del lenguaje para atender tan sólo a los aspectos privados, a la gama de respuestas, únicas, personales, evocadas por las palabras del texto. No importa de qué texto se trate, lo verdaderamente importante es lo que el lector **hace** con él dependiendo de la postura que adopte. En tal sentido cualquier lectura puede ser estética siempre que el lector "atienda a lo que vive a través de la experiencia engendrada por el texto".

La lectura de la obra literaria, cuando se permite al estudiante la libre adopción de una postura, puede ejercer una profunda influencia sobre su desarrollo personal, social, intelectual. Puede conducirlo a reflexionar sobre sus actitudes, sus ideas, sus valores, al confrontarlo con otras actitudes, otros valores, otras maneras de sentir y de pensar. Por otro lado, la discusión y reflexión sobre los valores sociales y personales, estimulada por medio de la literatura, puede contribuir a desarrollar la capacidad para pensar y actuar éticamente en todos los órdenes de la vida. En nuestras manos está la posibilidad de que eso suceda, dependiendo de que sepamos crear en la clase un ambiente propicio a la libre discusión y reflexión, sin trabas de ninguna especie, en el que todas las opiniones sean igualmente aceptadas y respetadas.

En cuanto a la posibilidad de educar por medio de la lengua escrita en diferentes áreas del conocimiento quisiera destacar el hecho de que la lectura de obras literarias, hasta hace muy poco tiempo, sólo parecía tener cabida en el área de lengua. Afortunadamente en los últimos años ha variado esa situación y han empezado a difundirse trabajos en los que se habla de la enseñanza de la historia, las ciencias sociales, o la geografía con apoyo de la lectura de obras literarias. En cuanto a la geografía, por ejemplo, algunos estudios han demostrado que la comprensión de los alumnos respecto a esa disciplina mejora cuando se combinan los recursos tradicionales con el estudio de la literatura. Otro tanto seguramente debe suceder en las demás áreas.

La enorme importancia que tiene, a mi juicio, la lectura de obras literarias en otros ámbitos del saber es que ellas brindan la posibilidad



de reflexionar críticamente acerca de dominios sobre los cuales acostumbramos tan sólo a impartir conocimientos: la historia, la psicología, la política, la ecología. A nuestros alumnos, por lo general, no se les concede tiempo ni espacio para pensar respecto al mundo en que viven, mucho menos respecto al mundo habitado por los demás. Permitir que la literatura entre a las clases ocupadas por esas disciplinas es abrir las puertas a la reflexión sobre la sociedad, la cultura, las relaciones humanas, la naturaleza, el universo, la vida. Reflexión que podría ayudar a los jóvenes a disipar la confusión y desorientación en la que muchos de ellos están sumidos.

Los dos rasgos esenciales de la literatura señalados por Rosenblatt: "su poder para dar experiencia vicaria y su descripción de una gran diversidad de personalidades y de conductas" (1938, p. 199) hacen de ella un medio educacional de incalculable valor. Su gran influencia es, además, a nivel emocional, dado que no contiene afirmaciones abstractas sobre códigos morales, sino tipos de personalidades a los que se ve actuar de cierta manera bajo el influjo de emociones dictadas por una situación particular (Rosenblatt, 1938).

Por último, quisiera decir que no se me escapa la dificultad de llevar a la práctica lo que acabo de exponer. Por esa razón, voy a cerrar esta charla, compartiendo con ustedes mis propias reflexiones y mis propias dudas respecto a mi actuación como docente. Cuando pienso en esta profesión, en la que llevo casi cuarenta años, soy consciente de haber cometido muchos errores; algunos he podido enmendarlos, otros deben sobrevivir en varios de mis alumnos.

Y aunque siempre me persiguió la duda, a lo largo de mi vida profesional, de si lo que yo estaba haciendo era lo mejor que podía hacer, debo reconocer que hubo de pasar mucho tiempo antes de ser capaz de formularme las preguntas que hoy son para mí fundamentales: ¿Cómo orientar a mis estudiantes para que lleguen a ser, además de profesionales competentes, ciudadanos participativos y críticos, buenos integrantes de la familia y la comunidad, personas honestas, íntegras, leales a sus convicciones y principios? ¿Cómo superar el riesgo de que se conviertan en seres satisfechos con el *status quo* en lugar de personas preocupadas por mejorar su mundo, por hacerlo cada vez más justo, más sano, más cooperativo, más equilibrado? Porque si mi meta no es contribuir a hacer de cada niño y de cada joven un ser humano mejor, capaz de desarrollar al máximo todas sus potencialidades para bien de sí mismo y de los demás ¿de qué sirve llamarme educadora?

Nota

1. Este artículo reproduce la conferencia dada por la autora en CODICEN, Montevideo, Uruguay, el 3 de abril de 1997.

Bibliografía

Arizpe, E. (1996) "Leyendo **El ladrón** o quién nos robó el gusto por la lectura." **Espacios para la lectura.** Año II, N° 3 y 4.

Arstine, D. (1995) **Democracy and the arts of schooling**. Albany: State University of New York Press.

Barthes, R. (1987) **El susurro del lenguaje**. Buenos Aires: Paidós.

Dubois, M.E. (1996) "La lectura y los valores en el pensamiento de Louise Rosenblatt." **Espacios para la lectura**. Año II, N° 3 y 4.

Rosenblatt, L.M. (1938) **Literature as Exploration**. New York: Appleton Century. 4th. ed. 1983. New York: The Modern Language Association of America.

Rosenblatt, L.M. (1985) "Language, literature and values." En S.N. Tchudi (Ed.) **Language, schooling and society**. Upper Montclair, N.J.: Boynton/Cook.

Rosenblatt, L.M. (1996) "La teoría transaccional de la lectura y la escritura." **Textos en contexto 1. Los procesos de lectura y escritura**. Buenos Aires: Lectura y Vida.

Roszak, T. (1985) **Persona/Planeta**. Barcelona: Kairós.

Willinsky, J. (1990) **The new literacy**. Routledge: London.

LIBROS Y REVISTAS

PIAGET–VIGOTSKY: CONTRIBUCIONES PARA REPLANTEAR EL DEBATE

José Antonio Castorina, Emilia Ferreiro, Marta Kohl de Oliveira y Delia Lerner.

Buenos Aires, Paidós Educador, 1996. 139 págs.

La confrontación de ideas entre pensadores que se ocupan de temas similares tiene antecedentes en algunas publicaciones como las realizadas sobre el debate entre J. Piaget y N. Chomsky en torno a las teorías del lenguaje y del aprendizaje, o sobre las discusiones entre J.Brunner, J. Piaget y H.Wallon. También J. Piaget comentó aspectos relacionados con las críticas que L.Vigotsky le hiciera a sus primeras obras.

Este ensayo viene a sumarse a esa línea de propuestas, pero con la diferencia de que no son los protagonistas quienes polemizan, sino cuatro especialistas que analizan el pensamiento de estos dos investigadores, de innegable influencia en la psicología y la educación actuales, en el búsqueda de coincidencias y oposiciones.

El primer artículo fue escrito por José Antonio Castorina y trata sobre "El debate Piaget-Vigotsky: la búsqueda de un criterio para su evaluación". El autor cuestiona supuestas oposiciones entre las teorías de Vigotsky y Piaget, sobre todo en Latinoamérica, y su consecuente aplicación a la pedagogía y la educación, para luego fundamentar cuáles son los verdaderos ejes sobre los que se debe centrar la comparación entre ambas. En el caso de Vigotsky es la búsqueda de una explicación sociohistórica de la formación de las funciones psicológicas superiores. Los interrogantes de Piaget, en cambio, son diferentes y se vinculan con la problemática epistemológica. El autor también reexamina otras cuestiones, en el marco de ambas teorías, tales como las relaciones entre aprendizaje y desarrollo, el lugar de la educación en estas dos perspectivas y el impacto del constructivismo dentro del programa vigotskiano.

Sobre la formación de los conceptos, Vigotsky postula una discontinuidad entre los conceptos cotidianos y los científicos, teniendo en cuenta su origen y su consistencia o inconsistencia, mientras que Piaget propone la continuidad porque los mecanismos de constitución son los mismos y porque las adquisiciones lógicas son las que organizan la formación de los sistemas conceptuales.

Castorina sostiene que considerar una de estas teorías no implica el rechazo de la otra. Esto es así, porque hay compatibilidad en la naturaleza de los problemas e indagaciones y la misma se ve favorecida por el enfoque dialéctico presente en ambas teorías. También destaca el espíritu dialéctico en lo metodológico, existente tanto en el método clínico de Piaget como en la técnica de testeo dinámico de Vigotsky. Estas propuestas rechazan el enfoque experimentalista. Al relacionar a los piagetianos y vigotskianos, propone que se trabaje sobre la base del criterio de comparación empezando por el planteo de problemas empíricos y la actitud dialéctica común. Por último, postula la autonomía de las perspectivas y de metodologías.

El segundo trabajo, realizado por María Kohl de Oliveira, se denomina "Pensar la educación: las contribuciones de Vigotsky". Se tratan dos cuestiones esenciales: la relación entre las propuestas teóricas y las prácticas pedagógicas, y la obra de este científico como punto de partida para reflexionar sobre la educación. También señala tres ideas básicas de gran implicancia en la enseñanza escolar: 1) El concepto de zona de desarrollo próximo, que destaca el papel del docente en el avance de los alumnos; 2) los procesos de aprendizaje que ponen en marcha el desarrollo; y 3) la importancia que adjudica a la intervención de los miembros del grupo social como mediadores.

Según Vigotsky, los procesos pedagógicos son intencionales, deliberados y dirigidos a la construcción de seres psicológicos. Se le otorga un lugar relevante a la escuela que, a través de la escritura y la ciencia, potencia los efectos de otras conquistas culturales. Se refiere, luego, a la alfabetización y su secuencia según los autores rusos,

relacionando a éstos con la obra de Emilia Ferreiro y destacando que las dos teorías son complementarias, aunque tengan puntos de partida diferentes.

Por último, analiza algunos conceptos de Vigotsky que podrían prestarse a la polémica como la idea de intervención en la práctica escolar; el espacio que se le da a la maduración biológica en su teoría; su concepción sobre el aprendizaje; el problema de la especificidad del conocimiento escolar y el lugar de la escuela como institución privilegiada para el desarrollo psicológico de los niños.

Delia Lerner en su trabajo "La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición" se propone mostrar que se puede ser "piagetiano" y tener como eje la comunicación de los saberes culturales.

Al estudiar estos últimos como contenidos escolares se interesa por la vinculación entre la psicología y la didáctica, para lo cual se apoya en el aporte realizado por la didáctica de la matemática.

Con respecto a los factores sociales y su incidencia en el desarrollo intelectual, considera que las investigaciones de la psicología social genética y sus experiencias en didáctica de la lectura y la escritura son suficientes para establecer que la construcción social es uno de los pilares del modelo didáctico presentado. Finaliza su ensayo con un análisis sobre el carácter específico de la situación didáctica.

En el último artículo, Emilia Ferreiro escribe "Acerca de la necesaria coordinación entre semejanzas y diferencias". La autora analiza la visión del desarrollo de la escritura en el niño que presenta Luria y la confronta con su propio punto de vista.

De todos los aspectos comparados interesa mencionar particularmente la concepción de la escritura, cantidad y modo como se distinguen los niveles evolutivos de la misma, aspectos metodológicos de la investigación, funciones de la escritura y la valoración de los conocimientos previos.

Las etapas de la escritura, según Luria, se establecen en función de una técnica que es reemplazada por otra, mientras que para Ferreiro la idea de sustitución se opone a la de construcción. Sostiene que la similitud entre los procesos histórico-culturales y la psicogénesis debe buscarse en "los mecanismos de toma de conciencia de las propiedades del lenguaje" y no en el paralelismo entre los mismos. Señala también diferencias entre la historia de las grafías individuales y la historia de los sistemas de escritura. La escritura en el niño se desarrollaría desde lo abstracto a lo concreto y por ser una invención histórico-cultural es, desde el inicio, social. Las marcas por sí mismas no son escritura si no hay "interpretación, intérprete e interpretante".

Ferreiro cierra el artículo formulando una pregunta epistemológica que deja abierta para el debate: "qué clase de objeto es la escritura".

Finalmente, se destaca el cuidado puesto por los autores en realizar un análisis objetivo de los aspectos tratados en esta obra, generando un texto de gran interés para los especialistas interesados en esta temática.

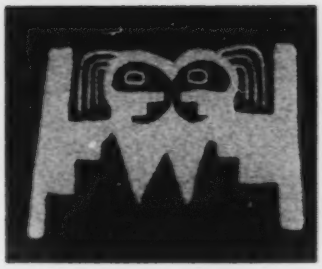
Susana A. Molinari
Universidad Nacional del Comahue

BOLIVIA TIENE YA SU PRIMERA FILIAL DE IRA

El Taller de Experiencias Pedagógicas IBBY–CEPLIJ –conformado por un grupo excelente de escritoras y profesionales de la educación, con una larga y reconocida trayectoria en el área de promoción de la lectura, en diferentes contextos– se constituyó en la primer filial de la Asociación Internacional de Lectura–IRA en Bolivia, bajo la presidencia de la Lic. Gaby Vallejo C.

La ceremonia de inauguración tuvo lugar el día 21 de marzo de este año en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la U.M.S.S., en Cochabamba.

Desde **Lectura y Vida** saludamos a esta nueva filial latinoamericana y nos unimos a ella para continuar bregando por la auténtica democratización de la lectura y escritura en nuestra Región.



INFORMACIONES

ASOCIACIÓN ESPAÑOLA DE LECTO-ESCRITURA

Felicitamos a la nueva **Asociación Española de Lectoescritura (AEL)** que se ha creado en Madrid como filial de la Asociación Internacional de Lectura y bajo el objetivo común de extender el interés y el trabajo por la lectura. Su presidente es el Dr. Antonio Marmolejo Oña y el secretario el Dr. José Quintanal Díaz.

La Asociación funciona en la *Facultad de Educación, U.N.E.D., Despacho 114, C/Senda del Rey, S/n (28040), Madrid, España.*

V CONGRESO INTERNACIONAL DE LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL

El **V Congreso Internacional de Literatura Infantil y Juvenil: "Lectores para el tercer milenio"**, organizado por CEDILIJ (Centro de Difusión e Investigación en Literatura Infantil y Juvenil), se llevará a cabo del 15 al 17 de agosto de 1997 en Villa Giardino, Córdoba, Argentina.

El temario comprende los siguientes puntos:

- literatura infantil y juvenil y escuela: una zona para los desafíos;
- lectura: nuevos formatos, nuevos soportes ¿nuevos lectores?
- los procesos de la creación: cuando el oficio de escribir e ilustrar se destina a los chicos del Tercer Milenio.
- de la producción editorial a la circulación social. Promoción y difusión ¿consagra la calidad o el mercado?
- investigación y crítica: un debate que no puede esperar el siglo XXI

El congreso está destinado a educadores de todos los niveles y modalidades, escritores, animadores socio-culturales, bibliotecarios, editores, ilustradores, investigadores, críticos, libreros y profesionales, instituciones y organismos relacionados con la literatura para niños, adolescentes y jóvenes. Entre los especialistas invitados se puede mencionar a Denise Dupont Escarpit (Francia), Silvia Castrillón (Colombia), Laura Devetach, María Elena Walsh, Graciela Montes, Istvan, María Luisa Cresta de Leguizamón, Perla Suez y otros.

Informes e inscripción en Córdoba:
Olga Faucher o Nora Gómez
El Agora
Caseros 344, 3er. piso oficina 27
(5000) Córdoba, Argentina.
Telefax: (051) 21-0060

Informes e inscripción en Buenos Aires:
Silvia Motta
Biblioteca del Ratón
Hualfín 933
(1424) Buenos Aires, Argentina
Tel: (01) 432-7969 y Fax: (01) 856-6710.

IX CONGRESO NACIONAL DE LITERATURA ARGENTINA

Del 13 al 17 de octubre de 1997 se realizará el **IX Congreso Nacional de Literatura Argentina**, en la ciudad de Río Cuarto, Córdoba, Argentina, organizado por el Departamento de Lengua y Literatura de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad de Río Cuarto.

El tema central del Congreso será "Discursividades de fin de siglo en torno de la literatura argentina", en tanto que el temario específico abarca: el discurso de la crítica literaria argentina, ficción/no ficción en la literatura argentina, cultura electrónica y discurso literario, problemáticas de fines de siglo. Paralelamente se desarrollarán cursos especiales sobre el abordaje didáctico de la literatura, sobre las transformaciones de los discursos narrativo e informativo en la sociocultura contemporánea y jornadas de trabajo de docentes de letras de universidades nacionales.

102

Informes e inscripción:
Profesora Josefina Montes
IX Congreso Nacional de Literatura Argentina
Departamento de Lengua y Literatura
Facultad de Ciencias Humanas
Universidad Nacional de Río Cuarto.
Ruta 36, Km. 601
5800 Río Cuarto - Córdoba
Argentina
Fax: (058) 676285 Tel. (058) 676288

17° CONGRESO MUNDIAL DE LECTURA

Del 21 al 24 de julio de 1998 se realizará en Jamaica el **17° Congreso Mundial de Lectura** de la **Asociación Internacional de Lectura** bajo el lema: "Global literacy: dialogue makes a difference".

El temario para la presentación de ponencias incluye los siguientes tópicos: alfabetización familiar; la literatura infantil alrededor del mundo; cultura y alfabetización; identificación de palabras y fluidez en la lectura; evaluación de la lectura; integración de las artes del lenguaje; prevención y corrección de dificultades de lectura; nuevas perspectivas de la investigación; alfabetización de adolescentes y adultos; alfabetización en inglés como segunda lengua; tecnologías y medios; formación de maestros y desarrollo profesional; desarrollo del curriculum, otros.

El idioma oficial del Congreso será el inglés, aunque se podrán presentar ponencias tanto en inglés como en español (no habrá traducción de las mismas). El cierre para la presentación de trabajos es el **23 de junio** de este año. Los formularios y condiciones (en inglés) podrán ser solicitados a:

Kathryn Ransom, Program Chair
World Congress Program Committee
International Reading Association
800 Barksdale Road
P.O.Box 8139
Newark, Delaware 19714-8139, USA.
Fax: (1-302) 731-1057

43° CONVENCIÓN ANUAL DE LA ASOCIACIÓN INTERNACIONAL DE LECTURA: PRESENTACIÓN DE PONENCIAS EN ESPAÑOL

Esta Convención se habrá de desarrollar entre el 3 y el 8 de mayo de 1998 en Orlando, Florida, Estados Unidos.

Como ya ha venido sucediendo en las últimas convenciones anuales de IRA, esta vez, también, el programa de la 43° Convención ha de incluir una serie de sesiones en español, en la cual se habrán de debatir tópicos vinculados con el tema central: **La lectura: clave del futuro, clave del éxito**.

Dada la importancia que han venido adquiriendo estas sesiones por la calidad de los trabajos presentados y por el número creciente de participantes y, en la medida en que dichas sesiones se constituyen en espacios interesantes de reflexión y de debate entre los maestros bilingües de los Estados Unidos y los educadores latinoamericanos, que comparten el idioma español como lengua para la alfabetización, convocamos a nuestros lectores a participar en la Convención de Orlando.

Las personas interesadas en presentar ponencias para ser expuestas en reuniones de media hora o de una hora (a elección), deben enviar un resumen de su trabajo, de **no más de 400 palabras,** acompañado de todos sus datos personales (de ser posible, número de fax o E-mail para facilitar la comunicación), antes del **1 de septiembre de 1997**, a

Mabel Condemarín
Ministerio de Educación.
Avda. Bernardo O'Higgins #1371.
Santiago de Chile.
Telfax (56-2) 696-6455. E-mail: falliend@ rdc.cl

La decisión del Comité Científico será conocida por el postulante a fines de octubre.

Es importante que junto con la síntesis del trabajo se consigne el título con el cual se lo ha de incluir en el programa; los posibles destinatarios del trabajo (docentes, investigadores, editores, directores y supervisores, etc.); el nivel al cual se refiere principalmente (primario, secundario, superior, universitario, etc.).

Se pueden presentar ponencias acerca de estos temas: Comprensión y aprendizaje. Identificación de palabras y fluidez en la lectura. Prevención/corrección de dificultades de aprendizaje. Cómo asegurar el acceso de todos los niños a la lectura y escritura. Alfabetización de adolescentes y adultos. Uso de la literatura para la enseñanza y el aprendizaje. Integración de las artes del lenguaje. Formación docente y desarrollo profesional. Evaluación. Lectura y escritura, tecnología y medios masivos. Historia de la lectura. Otros temas que se consideren de interés para ser debatidos en el marco de la convención.

Recordamos que todas las salas cuentan con retroproyector y pantalla. Las personas que requieran equipo audiovisual adicional deben solicitarlo con la debida antelación y deberán hacerse cargo de su costo.

lectura y vida
REVISTA LATINOAMERICANA DE LECTURA

Cuota de afiliación individual para América Latina (excepto Argentina): US$ 23.

Cuota de afiliación institucional: US$ 50.

La afiliación anual a la Asociación Internacional de Lectura incluye **Lectura y Vida**, material informativo, descuento en congresos y publicaciones.

Cheque o giro en **dólares** sobre un banco de los Estados Unidos a la orden de la **Asociación Internacional de Lectura**, a:
IRA PO Box 8139 Newark,
Delaware 19714-8139, U.S.A.

Argentina: Cheque o giro en pesos por **$ 25** ó **$ 50**, según corresponda, a:
Casilla de Correo 124, Sucursal 13
(1413) Buenos Aires, Argentina.

Recargo por correo vía aérea: US$ 10.

Redacción de **Lectura y Vida**
Lavalle 2116 - 8º B
(1051) Buenos Aires, Argentina
Tel/fax: 953-3211
Fax: 951-7508
Horario: Lunes a viernes de 12 a 18 hs.

- Aprender a escribir fábulas en el 3º ciclo de E.G.B. Representaciones, estrategias y procedimientos
- Alternativas positivas para la enseñanza tradicional de la lectura
- Manifestaciones de la conducta lectora en niños del 6º año de primaria en Jalisco, México
- Educar en la lengua escrita, educar por la lengua escrita
- Libros y revistas
- Informaciones

Lavalle 2116 - Piso 8º Dto "B"
1051 Buenos Aires

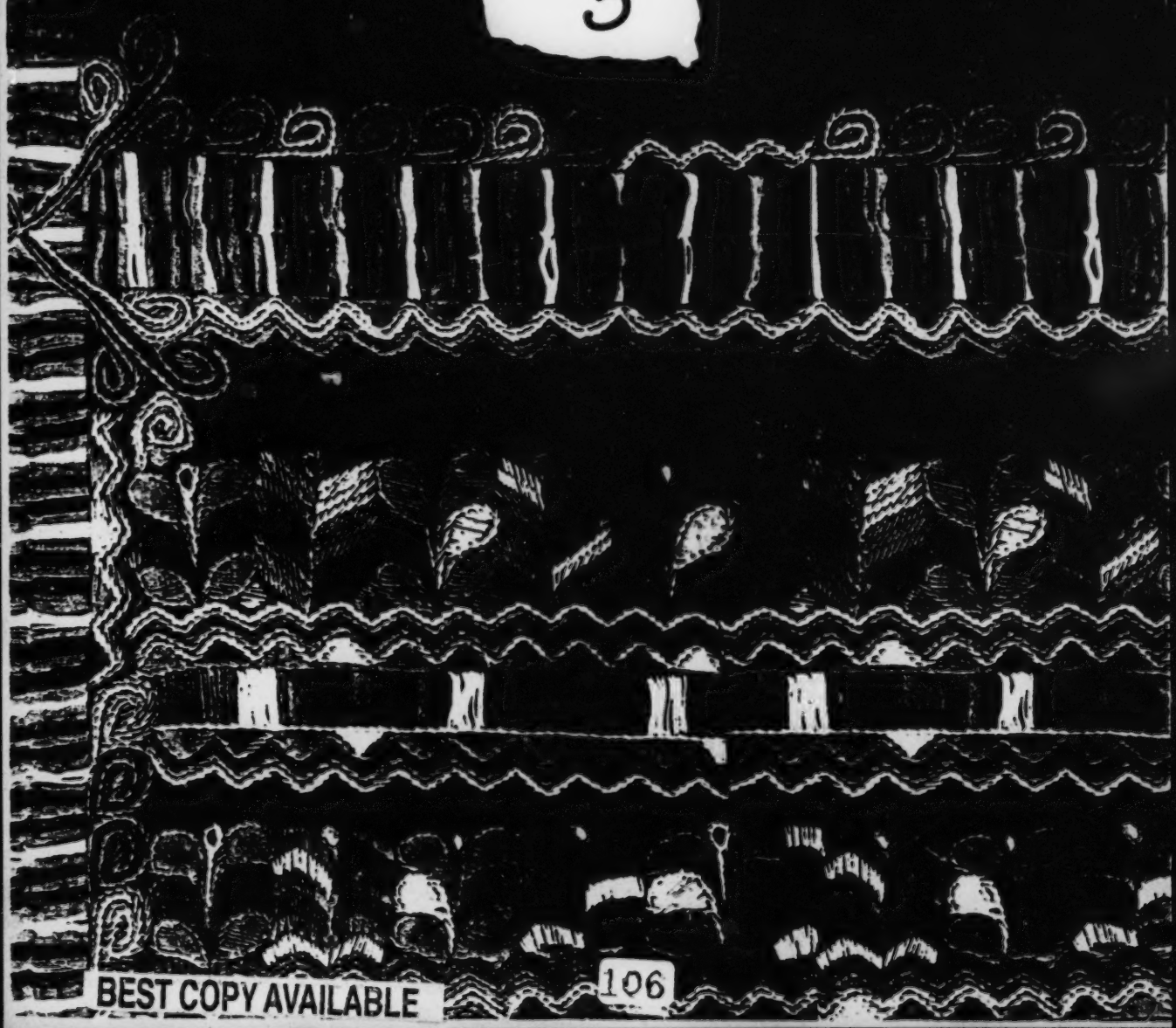
BEST COPY AVAILABLE

lectura y vida

REVISTA LATINOAMERICANA DE LECTURA

ISSN 0325-8637 CODEN LYVIDG

AÑO 18
setiembre 1997
3



BEST COPY AVAILABLE

El analfabetismo, fenómeno social profundamente arraigado, representa la negación del derecho fundamental de aprender, conocer y comunicarse.

Actualmente existen en el mundo cerca de mil millones de adultos que no saben leer ni escribir.

Cien millones de niños en edad escolar no tienen sitio donde aprender y amenazan con engrosar las filas de los adultos analfabetos del siglo XXI.

Crear un mundo en el que todos puedan alfabetizarse representa un tremendo reto.

Unesco

Aquí aceptamos el desafío y, desde este lugar, luchamos por el cambio.

17º CONGRESO MUNDIAL DE LECTURA

"GLOBAL LITERACY: DIALOGUE MAKES A DIFFERENCE"

21 al 24
de julio de 1998

OCHO RÍOS,
JAMAICA

International Reading Association

800 Barksdale Road
P.O. Box 8139
Newark, Delaware 19714–8139,
U.S.A.

08

Revista Latinoamericana de Lectura
Año XVIII - Número 3 - Setiembre 1997

Publicación trimestral de la
Asociación Internacional de Lectura (IRA)
P.O.Box 8139 - Newark, Delaware 19714
Estados Unidos

Directora
María Elena Rodríguez

Consejo Editorial Consultivo
Berta P. de Braslavksy (Argentina)
Irma Camargo de Ambia (Perú)
Silvia Castrillón (Colombia)
Mabel Condemarín Grimberg (Chile)
Alan Crawford (Estados Unidos)
María Elvira Charriz (Colombia)
María Eugenia Dubois (Venezuela)
Adolfo Elizaincín (Uruguay)
Emilia Ferreiro (México)
Kenneth Goodman (Estados Unidos)
Josette Jolibert (OREALC-Unesco)
Delia Lerner (Argentina)
Magaly Muñoz de Pimentel (Venezuela)
Diana Rivera Viera (Puerto Rico)
Ruth Sáez Vega (Puerto Rico)
Marta Eugenia Sánchez González (Costa Rica)
Isabel Solé (España)
Ana Teberosky (España)
Gaby Vallejo (Bolivia)

Asistente editorial
Marina Franco

Diseño de tapa
Diagramación
Patricia Leguizamón

Composición y armado
Lectura y Vida

Imprenta
Color EFE - Paso 192 - Avellaneda

Redacción
Lavalle 2116 - 8° B
(1051) Buenos Aires - Argentina
Tel: 953-3211 - Fax: (54-1) 951-7508

Dirección Postal
Casilla de Correo 124, Sucursal 13
(1413) Buenos Aires, Argentina

Costo de la suscripción anual
(equivale a la afiliación a la
Asociación Internacional de Lectura)
América Latina, Africa y Asia (excepto Japón):
Socio individual: U$S23
Resto del mundo:
Socio individual: U$S45
Instituciones: U$S50

Aparece en marzo, junio, setiembre y diciembre
Registro de la Propiedad Intelectual N° 743.968

Los artículos y fotografías no pueden reproducirse total o parcialmente sin la autorización escrita de LECTURA Y VIDA, Revista Latinoamericana de Lectura.
Los artículos firmados no expresan necesariamente la opinión de la Asociación Internacional de Lectura o de la Redacción de la revista.
LECTURA Y VIDA es un foro abierto para el intercambio de información sobre teoría, investigación y práctica de la lectura y escritura.

ISSN 0325-8637
CODEN LVIDDG

CORREO ARGENTINO CENTRAL | FRANQUEO PAGADO | CONCESIÓN Nº 1554

sumario

Editorial

Fronteras socioculturales: usos y prácticas de lectura y escritura de alumnos de la comunidad boliviana en la escuela pública argentina y en el hogar

Resolución de problemas de procesamiento de la información durante la lectura

Tratamiento de la familia en la literatura infantil y juvenil contemporánea

"Recuperación lectora": un programa de intervención temprana

Acerca del método

La alfabetización en la red estatal de escuelas públicas de San Pablo: una historia de andar y desandar caminos

Evaluación de las modificaciones introducidas en el Ciclo Básico. Estado de San Pablo, años 1984-1994

Literatura infantil y juvenil

Libros y revistas

Informaciones

BEST COPY AVAILABLE

4

Ruth Carina Feldsberg (Argentina)

Estudio acerca de las discontinuidades socioculturales observadas entre el personal docente de una escuela de la ciudad de Buenos Aires y los alumnos y padres de la comunidad boliviana; y sus consecuencias en el aprendizaje desde múltiples perspectivas. 5

Armando Morles, Manola Amat, Yolanda Donís y Robin Urquhart (Venezuela)

Resultados de un estudio de casos orientado a determinar qué tipos de problemas se les presentan a los lectores expertos y a los lectores novatos y cuáles son las estrategias que emplean para resolverlos. 13

Antonio Orlando Rodríguez (Cuba-Colombia)

Análisis crítico de las transformaciones del concepto de familia que se refleja en la literatura contemporánea para niños y jóvenes. 23

Mabel Condemarín (Chile)

Aportes y limitaciones del programa de "recuperación lectora", diseñado por Marie M. Clay, para los alumnos que presentan dificultades durante el primer año de aprendizaje de la lectura. 35

José Quintanal Díaz (España)

Toma de posición frente a la controversia entre los modelos de enseñanza directa y método fonético y la propuesta del lenguaje integral. 43

Marília Claret Geraes (Brasil)

En el marco de un análisis interpretativo de la propuesta alternativa de alfabetización implementada a través del Ciclo Básico, este informe de la tesis de doctorado de la autora, presenta los resultados de una investigación de evaluación de producciones escritas por niños del CB, ciclo en el cual la lengua escrita aparecía en toda la complejidad de sus usos sociales. 49

Emilia Ferreiro (Argentina-México)

Reflexiones acerca de los resultados de una evaluación de los logros alcanzados con la implantación del Ciclo Básico, al cual se ha referido el artículo anterior. 57

María Luisa Cresta de Leguizamón (Argentina) 60

62

64

EDITORIAL

LECTURA Y VIDA tiene una cantidad considerable de trabajos, que luego de haber pasado por el proceso de evaluación habitual, han sido aprobados por el Consejo Editorial Consultivo y la Dirección de la revista, y se encuentran en espera para ser publicados. Lamentablemente, y dado que la revista sólo tiene 48 páginas, la publicación de dichos trabajos se encuentra retrasada, por eso y por esta vez, aumentamos el número de páginas para poder incluir más artículos de los habituales.

Los artículos contenidos en este número —que a pesar de la demora no sólo continúan teniendo actualidad, sino que responden además a inquietudes de nuestros lectores— provienen de autores radicados en España y en diversos países de América Latina. Algunos van a dar lugar a polémicas, especialmente cuando intentan conciliar enfoques considerados opuestos (lenguaje integral vs. abordaje fonético); o cuando abordan los alcances y las limitaciones de los programas de recuperación lectora; o el rol de la escuela frente a las barreras sociolingüísticas; o cuando evalúan la aplicación masiva de una propuesta alternativa de aprendizaje de la lecto-escritura; etc. Bienvenidas estas polémicas, porque dan paso a nuevas producciones, que nos ayudan a comprender mejor los alcances de los distintos enfoques.

Todos los años, durante las convenciones de la Asociación Internacional de Lectura, que tiene lugar en diferentes ciudades de Estados Unidos y Canadá, LECTURA Y VIDA tiene reservado un espacio en el programa para reunirse con los lectores que participan de estos encuentros, provenientes en su mayoría de escuelas bilingües de Estados Unidos. Estas reuniones son muy útiles para poder saber qué se espera de la revista, cuáles son los temas más requeridos, cuáles son los aportes de mayor interés, y también nos permiten corroborar cuáles son las limitaciones de una publicación destinada a un público muy amplio, de formación muy diversa y de intereses muy variados.

En relación con lo que venimos diciendo, hemos advertido que año a año, en esos encuentros, nos insisten en la necesidad de incluir en la revista una sección destinada a las cartas de lectores donde se presenten esas polémicas a las cuales nos hemos referido. En realidad, se nos hace muy difícil acceder a esta solicitud porque la escasa cantidad de páginas nos dificulta la inclusión de artículos; pero, para poder responder en parte a ese pedido, y también al deseo, manifestado por muchos autores, de conocer la repercusión que ciertos temas o estudios alcanzan en el público lector, pensamos en una solución intermedia. En razón, principalmente, de los temas altamente polémicos solicitamos hoy a nuestros lectores que manden a la dirección de la revista sus sugerencias, sus comentarios críticos, sus fundamentaciones acerca de las coincidencias o divergencias con algunos artículos, etc. para que nosotros se las hagamos llegar a los autores. Este sería el principio de un intercambio de ideas entre lectores y autores, que a su vez nos va a permitir a nosotros, como editores, conocer cuál es la repercusión de los trabajos publicados. Entonces, esperamos esas cartas...

En este número incluimos, además de la sección sobre libros recomendados para niños y jóvenes a cargo de la profesora María Luisa Cresta de Leguizamón, destacada especialista en la materia, un artículo sobre literatura infantil, tema que sabemos concita el interés de nuestros lectores.

Hemos modificado en parte la sección **Libros y revistas**. Ahora, en una primera página damos a conocer las publicaciones que recibimos con regularidad de diversas editoriales y de asociaciones o instituciones vinculadas con la promoción y/o la enseñanza de la lectura y escritura y temas afines. Estas publicaciones —cuyo envío agradecemos especialmente— conforman el acervo de la biblioteca de LECTURA Y VIDA que puede ser consultada durante el horario de atención al público.

Esta sección continúa incluyendo, además, reseñas de algunas de las publicaciones recibidas y también reseñas enviadas por algunos de nuestros colaboradores que nos permiten conocer la producción editorial de distintos países.

Novedad importante: ya está circulando el tomo 3 de **Textos en contexto**, sobre los procesos de lectura y escritura, al cual nos referimos en **Libros y revistas**.

Y así seguimos andando, en medio de múltiples dificultades, pero con la esperanza de que esta publicación sea útil para quienes, día a día, se enfrentan con la compleja tarea de formar lectores y escritores.

M.E.R.

RUTH CARINA FELDSBERG

La autora es candidata al Doctorado de la Universidad de Illinois–Chicago. Investigadora con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Argentina. Fue distinguida en 1997 con el ***Premio para Investigación Elva Knight****, que otorga anualmente la* ***Asociación Internacional de Lectura****, por el estudio al cual hace referencia en el presente trabajo.*

FRONTERAS SOCIOCULTURALES: USOS Y PRÁCTICAS DE LECTURA Y ESCRITURA DE ALUMNOS DE LA COMUNIDAD BOLIVIANA EN LA ESCUELA PÚBLICA ARGENTINA Y EN EL HOGAR

Introducción

Este estudio antropológico tiene por objeto explorar los usos y las prácticas de la lectura y escritura de alumnos de la comunidad boliviana tanto en la escuela pública argentina como en el hogar. Se nutre de aportes teóricos provenientes de tres fuentes. En primer lugar, de los resultados de investigaciones de la **psicología** y de la **educación** que, luego de más de dos décadas, contribuyen con una ruptura paradigmática, al arrojar una nueva perspectiva sobre la naturaleza y los procesos de adquisición de la lectura y escritura en la temprana infancia. A partir de los aportes de dichas disciplinas se comienzan a cuestionar supuestos como los que postulan que el aprendizaje de los niños comienza en la escuela a partir de la instrucción formal y otros postulados que reducen la lectura y la escritura a un conjunto de habilidades perceptivo–motrices.

Este trabajo se nutre, en segundo lugar, de los aportes realizados por las **teorías psicolingüísticas** al estudio de los procesos de lectura y escritura y en tercer lugar, de los resultados de **investigaciones etnográficas** que proporcionan un marco sociocultural al estudio de la lectura y de la escritura. Estos estudios demuestran, por un lado, el protagonismo del hogar en el aprendizaje de los niños. Por otro lado, sugieren que los procesos de adquisición de la lectura y la escritura implican una multiplicidad de aprendizajes: mientras los niños aprenden a leer y a escribir no solamente están aprendiendo las convenciones de la lengua escrita, como por ejemplo la ortografía, la sintaxis y la gramática, sino también los usos, las funciones y, particularmente, la valoración que la comunidad a la que pertenecen otorga a la lengua escrita. El aprendizaje de la lectura y la escritura se halla fuertemente arraigado en la cultura de la comunidad y de las familias funcionando como un aspecto de la actividad humana y no como un conjunto de habilidades aisladas. Las prácticas sociales de la lectura y escritura, a su vez, varían en función de los valores, los instrumentos y los medios de vida de la comunidad. En resumen, la relevancia de las investigaciones etnográficas radica en demostrar que la investigación sobre los procesos de adquisición de la lectura y la escritura en una sociedad determinada es esencialmente la investigación sobre la adquisición de cultura.

El presente trabajo se basa sobre un estudio exploratorio realizado durante siete meses en una escuela pública ubicada en un barrio al sur de la ciudad de Buenos Aires. Su población está constituida en un 80% por alumnos pertenecientes a la comunidad boliviana. Se realizaron entrevistas a maestros de 1° a 7° año, al personal administrativo y al personal directivo. Los alumnos fueron observados en diversas actividades en el aula, en el comedor, en el recreo. Durante este período inicial de la investigación no fue posible identificar ningún elemento que diferenciara a estos niños de otros, provenientes de medios socioeconómicos similares en otras escuelas públicas.

Algunas características socioculturales de la comunidad boliviana

Paradójicamente, fue un evento exterior al estudio en la escuela el que marcó un hito en la investigación modificando mi conocimiento y mi mirada sobre la comunidad boliviana. En el mes de octubre de cada año se celebra en el Barrio General San Martín una fiesta en devoción a la Virgen de Copacabana, patrona de Bolivia. La celebración consiste en una misa en quechua y en castellano, una procesión con la virgen y la participación de grupos de danza y bandas musicales. Las calles y avenidas que rodean el barrio –el mismo donde se encuentra la escuela– se transforman en un gran mercado de venta de artículos regionales, alimentos y especias en medio de un estallido de música y color. Participantes de la fiesta y público por igual pueden probar diversas especialidades de la cocina boliviana casera. El primer vaso de "chicha"[1] es gratis. A pesar de las dimensiones masivas, esta fiesta carece de difusión en los medios de comunicación. Mas aún, hasta la escuela permanece ajena a este acontecimiento.

A partir de este evento descubrí el fuerte apego de la comunidad boliviana de Buenos Aires a tradiciones ancestrales; la fe y el fervor presentes en las celebraciones religiosas y cívicas; la riqueza cultural que remite a civilizaciones de más de 3.000 años de antigüedad (p.e., culturas tiwanaku y chimu). En la plástica hallé una infinita riqueza de símbolos que, por un lado, dan testimonio de la resistencia de los pueblos andinos, y por el otro, demuestran su capacidad para incorporar elementos ajenos a sus propias culturas. En sus danzas, p.e. la morenada y la diablada, se fusionan elementos andinos precolombinos con elementos litúrgicos de la religión católica constituyendo nuevas manifestaciones culturales de caracter sincrético. A pesar del tiempo y la distancia persiste en los miembros de la colectividad boliviana en la Argentina una fuerte identidad comunitaria. Entre otras características, se destaca su organización comunitaria y su capacidad de autogestión que permitió a sus habitantes, a través del trabajo cooperativo durante tres años, transformar una antigua villa miseria ("Villa Piolín") en un barrio conocido hoy por el nombre de "Charrúa" con casas de material, agua corriente, electricidad. El centro de salud de este barrio también es el resultado de la gestión comunitaria.

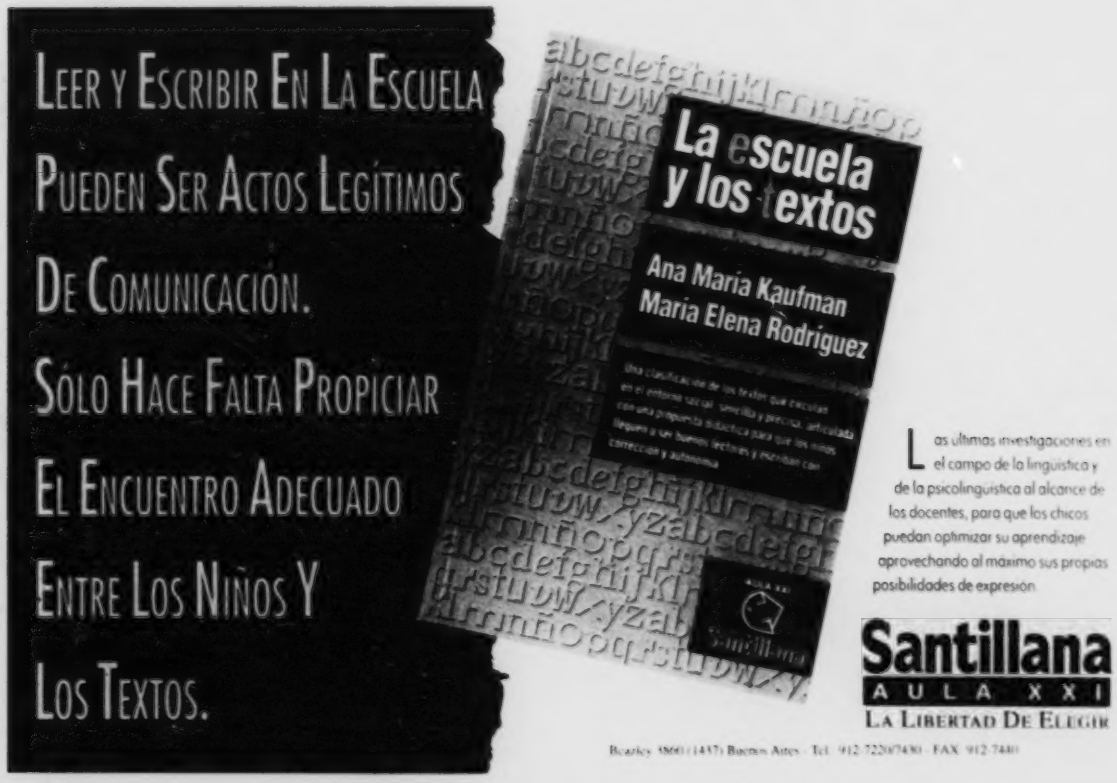
En esta primera parte se ha intentado reflejar algunas características socioculturales de los inmigrantes bolivianos en la ciudad de Buenos Aires. A pesar de que sus hijos han nacido en la

Argentina, sus vidas transcurren en contextos diversos y a veces hasta conflictivos. A continuación se describirán algunas diferencias socioculturales desde la perspectiva escolar y luego se analizará de qué manera esas diferencias afectan el aprendizaje de la lectura y escritura de los alumnos en la escuela.

La influencia de los contextos socioculturales en los usos y las prácticas de lectura y escritura de alumnos de la comunidad boliviana

Antes de desarrollar el tema de la influencia de los contextos socioculturales cabría plantear algunos interrogantes: ¿por qué el estudio enfoca a niños de una comunidad en particular? y ¿qué características presentan los alumnos de la comunidad boliviana que justifiquen un estudio? El estudio se justifica no tanto por las características particulares de la población, sino por el contrario, por sus características generales. La presencia de alumnos de origen boliviano en las escuelas públicas argentinas remite directamente al tema de la migración y educación, aludiendo, a su vez, a la presencia de minorías socioculturales en la escuela pública argentina. Nuestro país se ha convertido en un polo de atracción para flujos migratorios. Las corrientes migratorias provienen tanto de países limítrofes y vecinos como del interior del país. Si bien al cabo de un tiempo los hijos de los migrantes aparecen en los registros escolares como alumnos de nacionalidad argentina, persiste en ellos una fuerte identificación y arraigo a pautas culturales de su comunidad de origen.

Al insertarse en la escuela pública, estos grupos experimentan dificultades en el aprendizaje de la lectura, la escritura y las operaciones matemáticas; es decir en el aprendizaje de aquellos contenidos que constituyen la instrucción básica. Según establece un documento sobre evaluación de alumnos migrantes (Cahape, 1993) "los niños migrantes enfrentan problemas que implican riesgos que comparten con otros grupos desfavorecidos". Las consecuencias de estas dificultades no pueden ser ignoradas ya que pueden conducir al fracaso escolar y, posteriormente, a la deserción del sistema educativo (Ferreiro, 1985).



¿De qué manera afectan las diferencias socioculturales el aprendizaje de la lectura y la escritura de grupos minoritarios en la escuela pública? Sabemos –desde una perspectiva constructivista– que durante el proceso de aprendizaje, el conocimiento se asimila a conocimientos previos. Por lo tanto, refuerzan el aprendizaje de los alumnos y la tarea docente factores como la continuidad de los usos y las prácticas de lectura y escritura en la escuela y el hogar, la continuidad entre los mensajes y contenidos impartidos en la escuela y el hogar; la concordancia entre las funciones que la escuela se asigna y las funciones a ella asignadas por padres y alumnos; el rol de padres, alumnos y maestros; y, finalmente, una valoración semejante en relación con la educación. En resumen, el grado de similitud o diferencia en las prácticas sociales que, a su vez, varían en función de los valores, instrumentos y medios de vida de la comunidad son algunos de los factores determinantes del éxito o del fracaso escolar.

A partir de la recolección de datos realizada durante la etapa exploratoria en 1995 se describen a continuación algunas discontinuidades socioculturales identificadas por el personal docente y el personal directivo de la escuela:

1) En primer lugar se mencionan las diferencias en el uso del lenguaje. De acuerdo con los docentes, en el área de lengua se concentran las mayores dificultades (tanto en la expresión oral como en la escrita). La comparación de los usos y las prácticas de la lengua en la escuela con los usos y las prácticas –o su ausencia– de la lectura y escritura en el hogar permiten comprender mejor las dificultades. La enseñanza de lengua en la escuela se realiza generalmente a través de la segmentación y descripción de las partes del lenguaje más allá del contexto comunicativo. Durante el aprendizaje de la lectura y la escritura en la escuela también se adquieren conocimientos metalingüísticos. Este hecho, sin embargo, es relativo a cada cultura. De acuerdo a Heath (1991): "...Ciertas culturas no parecen conceptualizar sus formas de arte ni su lenguaje a través de la abstracción de elementos". Cada comunidad desarrolla determinados usos de la lectura y de la escritura en función de necesidades particulares. Por lo tanto, cuando las prácticas realizadas en el hogar son compatibles con las de la escuela, el desempeño de los alumnos se ve favorecido. Los estudios sobre la lectura de cuentos en el hogar ilustran de qué manera los patrones de interacción verbal entre padres e hijos, y la formulación de preguntas, similares al interjuego entre preguntas y respuestas entre docentes en la escuela, pueden contribuir al éxito escolar proporcionando a los niños herramientas (conductas verbales) compatibles con las usadas en la escuela.

2) Las discontinuidades también se evidencian en creencias y expectativas diferentes por parte de maestros, personal directivo y padres o alumnos de la comunidad boliviana en relación con temas como, p.e., la función de la escuela, el rol docente y la participación de los padres en la escuela. La mayoría de los alumnos provienen de familias con escasos recursos económicos. De acuerdo con el personal docente, con frecuencia se distorsiona la función de la escuela. P.e., los padres mandan a sus hijos a la escuela, cuando éstos están enfermos, porque saben que en ella se encargarán de proveerles asistencia médica. Según los docentes, uno de los mayores atractivos que ofrece esta escuela municipal de doble escolaridad es el desayuno y almuerzo; lo cual implica para los padres un cierto alivio desde el punto de vista económico. Para algunos alumnos el desayuno de la escuela es la primera comida del día; para otros, el almuerzo puede ser la única comida caliente del día o bien la única comida del día. En resumen, desde la perspectiva del personal docente, las urgencias obligan a la escuela a

adoptar funciones de asistencia social, en tanto las pedagógicas a veces deben ser relegadas a un segundo plano.

3) Las diferencias culturales se manifiestan en las representaciones de los docentes. Existe consenso entre el personal docente acerca del hecho de que los alumnos son "muy introvertidos", y "poco comunicativos". Los maestros recalcan "la diferencia de tiempos y ritmos entre bolivianos y argentinos", "el argentino –opinan– es más acelerado", "el boliviano manifiesta lentitud en el aprendizaje".

4) Se recalcan las diferencias en valores culturales y diferencias socioeconómicas: "tienen valores distintos a los nuestros, p. e., la figura del maestro es muy respetada", "hay mucho respeto por la persona mayor" y "la valoración de la muerte y de la vida de ellos es distinta". Las diferencias socioeconómicas se expresan de la siguiente manera: "En 1° y 2° grado como que son más espontáneos. Cuando empiezan a percibir cuál es el contexto al que pertenecen ellos, es como que les da vergüenza".

5) Desde la perspectiva docente la discontinuidad entre las culturas del hogar y de la escuela dificulta su tarea. Los maestros opinan: "El trabajo que uno puede hacer acá como una hormiga durante un año a lo mejor se puede destruir en un minuto" y "Es contradictorio quizás el mensaje que damos nosotros con el que vive realmente el chico. Quizás acá uno le está enseñando valores que no son respetados en el seno familiar".

6) Y finalmente surgen de las entrevistas a docentes las diferencias lingüísticas: el acento y el uso de "modismos". Los maestros definen como "modismos" el uso de las siguientes construcciones lingüísticas: "en aquí, en allí, en arriba, en abajo, es de mí, es de vos". También aluden al empleo de algunos verbos cuyo uso es común en otros países latinoamericanos, pero no en la Argentina, como "botar" y "jalar". La escuela legitima el uso del lenguaje oficial, es decir, de la clase media porteña, por lo tanto cualquier otra expresión puede llegar a ser considerada errónea. Sin embargo, existen algunos docentes que manifiestan haberse cuestionado "hasta qué punto es digno o respetuoso cambiar el lenguaje de los niños de la comunidad boliviana".

En un documento elaborado por el personal docente se solicitó que señalaran qué factores actuaban como obstáculos en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Como se describe a continuación, se destacan entre ellos las discontinuidades socioculturales. Los factores que obstaculizan el aprendizaje enumerados por los docentes son: las diferencias culturales; la situación ocupacional docente; demandas de madres y padres que distorsionan el rol docente; la falta de identidad nacional (argentina); la dificultad en la comunicación de los alumnos, tanto en la expresión oral como escrita; pobreza de vocabulario; las diferencias en los usos del lenguaje oral y el acento de los alumnos; la desvalorización profesional y social de los maestros; la situación socioeconómica de padres y maestros; el delegar la responsabilidad por la educación de los hijos a los maestros; la falta de participación de la familia en el aprendizaje de los niños y, finalmente, la falta de compromiso de los padres para atender las necesidades de los niños.

Algunas reflexiones sobre los alumnos de la comunidad boliviana en la escuela pública argentina

Hasta aquí se ha realizado una descripción de las diferentes formas que pueden adoptar las discontinuidades socioculturales y sus conse-

las diferentes formas que pueden adoptar las discontinuidades socioculturales y sus consecuencias en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Otra consecuencia común es que pueden conducir a la discriminación. El desconocimiento del "otro", del "diferente" a menudo lleva a lecturas o interpretaciones que reflejan estereotipos ubicando "al otro" en un lugar de inferioridad. De esta manera, p.e., la "lentitud" es considerada "falta de inteligencia", y el "silencio o respeto por el mayor" adquiere el significado de "introversión o timidez".

Las discontinuidades socioculturales están enraizadas en diversos factores: en usos y prácticas divergentes de la lectura y escritura en el hogar y en la escuela, en la falta de hábitos regulares de lectura y escritura en el hogar. Históricamente los pueblos quechua y aymara –que constituían antiguamente el Tahuantinsuyu[2] de quienes los bolivianos son descendientes– eran culturas ágrafas. Podríamos preguntarnos si acaso el hecho de que estos pueblos no tuvieran una tradición de lengua escrita podría tener hasta el presente una incidencia en la valoración y en los usos de la lectura y la escritura.

Teniendo en cuenta que el aprendizaje de una lengua implica el aprendizaje de una cultura, podríamos también preguntarnos si acaso las dificultades de los niños de la comunidad boliviana en el aprendizaje de lengua, no podrían estar al servicio de la preservación de su identidad cultural. Si bien este argumento de "resistencia" no puede ser tomado como única explicación cabría al menos plantear el siguiente interrogante: ¿Qué aspectos de las culturas escolares se "resisten" a incorporar los alumnos pertenecientes a la comunidad boliviana u otros grupos minoritarios?

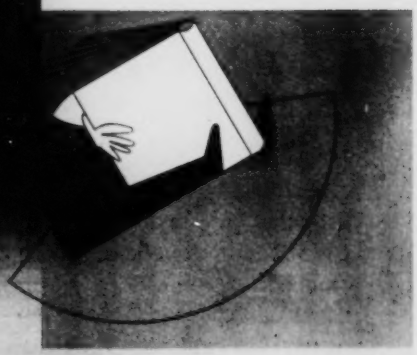
Margaret Gibson (1987) reflexiona al respecto: "Los migrantes desean beneficiarse de la educación formal ofrecida por la cultura dominante, sin que este deseo vaya unido a la necesidad de asimilarse o de modificar sus identidades radicalmente". Este fenómeno es denominado "acomodación sin asimilación", es decir, acomodación a la educación que ofrece la escuela sin asimilación de sus valores, medios y fines.

Como corolario de esta situación encontramos en la escuela una suerte de interjuegos de "como si": personal docente que debe enseñar a alumnos cuyas culturas desconoce, exigiendo logros que los alumnos no podrán o podrán alcanzar sólo con dificultad, y prácticas pedagógicas que no contemplan las características de la población a la que van dirigidas, ni sus necesidades. Por el otro lado, se hallan los alumnos que persiguen incorporar algunos aspectos parciales de la educación. Tampoco los padres quedan fuera de este juego de desencuentros; en su mayoría delegan la educación de sus hijos en los maestros por diferentes causas: por trabajo o simplemente porque como expresó un padre de nacionalidad boliviana en una entrevista: "En Bolivia los padres solamente se acercan a la escuela si han castigado a alguno de sus hijos".

Encontrar una solución para esta situación no consiste en buscar "culpables". La solución tampoco pasa por eliminar o ignorar las diferencias socioculturales. Paradójicamente, la solución acaso podría pasar primero por la aceptación y luego por la incorporación de las diferencias socioculturales a la instrucción, enriqueciendo de esta manera los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La idea de escuela como agente homogeneizador de la población está relacionada con su misión en el momento de su creación. La creación de la escuela pública, gratuita y obligatoria del siglo XIX, coincide históricamente con la etapa de construcción de las naciones. La escuela debía contribuir a alcanzar una sola cultura nacional homogénea. Por lo tanto, era el agente privilegiado para el logro del crisol de razas. En segundo lugar, debemos recordar que la creación de la escuela pública surge en respuesta a las necesidades de familias provenientes de sectores de clase media. En consecuencia, la enseñanza respondía a los valores y fines de este sector. La incorporación de minorías sociales y económicas, no modificó la filosofía ni la función de la escuela sino que minimizó y hasta llegó a negar las diferencias. En lugar de atender las necesidades de los grupos minoritarios, la escuela exigía una adaptación a sus características. Cuando los alumnos no podían cumplir con las exigencias, su fracaso en la escuela se atribuía a deficiencias individuales o familiares. Ferreiro (1987) dice al respecto "el fracaso (...) es atribuido a factores exógenos a la escuela, relacionados con el niño (déficit o patologías) o a la carencia de estímulos en el medio familiar. Para triunfar en la escuela, los niños pertenecientes a grupos minoritarios deben adoptar estrategias posiblemente desconocidas para el aprendizaje de la lectura y escritura, adaptándose asimismo a la cultura y a los valo-

PREMIO LATINOAMERICANO DE LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL



NORMA-FUNDALECTURA
1999

Podrán participar autores adultos, ciudadanos de países latinoamericanos, con obras inéditas, escritas en castellano y que no tengan compromiso de publicación. La presentación simultánea del texto al concurso y a una editorial lo descalificará automáticamente. Los escritores brasileños podrán enviar sus trabajos en portugués acompañados de una traducción al castellano.

Se recibirán obras hasta el

30 de abril de 1998

Temas y características

Se concursará con una obra narrativa (cuentos o novela), de tema libre, con un mínimo de 25 y un máximo de 80 páginas tamaño carta, destinada a lectores de entre 6 y 10 años de edad. Los trabajos se presentarán en tres (3) copias, escritos a máquina o computador con letra de 12 puntos, a doble espacio y sin ilustraciones. Los autores brasileños deben enviar una (1) copia en portugués y dos (2) en castellano. Se firmarán con seudónimo y en un sobre aparte el autor indicará sus datos e incluirá una hoja de vida.

Premio

Se concederá un premio único e indivisible consistente en US$ 15.000, la publicación por el Grupo Editorial Norma y la participación, con gastos pagados, en un congreso, seminario o evento nacional o internacional de interés para el área de la literatura.

Accésit

Se entregará un *accésit* a la mejor obra de un autor que no haya publicado libros para niños y jóvenes. Consistirá en la publicación del libro y US$ 2.000 que, al igual que en el Premio, se considerarán anticipo de las regalías estipuladas en el contrato editorial.

Premiación

El premio se entregará en la 12ª Feria Internacional del Libro de Bogotá, en 1999. Los originales no premiados no se devolverán.

Para más información dirigirse a:
FUNDALECTURA
Premio Literario
Norma-Fundalectura
Avda. (calle) 40 Nº 16-46
Tel: 320 1511 Fax 287 7071
e-mail: fundalec@impsat.net.co
Bogotá D.C.

BEST COPY AVAILABLE

La migración se ha convertido en un fenómeno de carácter global debido a una serie de factores como la pobreza, la globalización del mercado laboral y factores políticos (Balán, 1992). Frente a la creciente tendencia hacia la globalización y a la creciente heterogeneidad en las aulas, la escuela pública, en los albores del siglo XXI, no puede seguir sosteniendo su función homogeneizadora. Es preciso atender las necesidades específicas de los grupos minoritarios en las escuelas. Exigir que niños pertenecientes a grupos minoritarios adopten los fines de los grupos dominantes es propiciar el fracaso escolar.

A partir de la recolección de datos obtenida, se ponen de manifiesto los diferentes sistemas de creencias entre padres, alumnos, y personal docente. Es de particular relevancia, por lo tanto, lograr mayor comprensión sobre las actitudes parentales ya que cabe la posibilidad de que éstos no perciban la dimensión de las dificultades y de los problemas hasta que son confrontados con la noticia del fracaso de sus hijos en la escuela.

Este estudio se propone enfocar el tema de las discontinuidades socioculturales y sus consecuencias en el aprendizaje desde múltiples perspectivas. Esta descripción, a su vez, facilitará la comprensión de todos los involucrados en la situación global. A fin de lograr mayor participación de los padres de la comunidad boliviana en la educación de sus hijos, es necesario en primer lugar, establecer la comunicación; y la comunicación únicamente puede ser lograda sobre la base de la comprensión.

Por otra parte, podrían contribuir con el mejoramiento de la situación descripta que tanto el diseño curricular como la capacitación profesional de los docentes contemplaran aspectos tales como: quiénes son estos alumnos, en qué contextos se desarrollan sus vidas, qué conocimientos poseen a partir de su socialización primaria, qué espacios podría propiciar la escuela para la expresión de conocimientos tanto de adultos como de niños y determinar cuáles de estos conocimientos podrían ser incorporados en la escuela para que el aprendizaje resulte significativo.

Sabemos que el conocimiento se construye sobre la base de conocimientos previos. No incluir la dimensión social y cultural de los sujetos epistémicos en las prácticas pedagógicas, en el diseño curricular y en la capacitación docente fomenta el desencuentro entre las escuelas y su población propiciando un seudo aprendizaje y una seudo enseñanza.

Notas

1. Bebida alcohólica a base de maíz.
2. Tahuantinsuyu significa las "cuatro regiones unidas entre sí". Se refiere al Chinchasuyu, Antisuyu, Cuntisuyu y Collasuyu aludiendo al territorio que abarcaba el Estado inca.

Referencias bibliográficas

Balán, J. (1992) "The role of migration policies and social networks in the development of migration systems in the Southern Cone." En M. Kritz, L.L.Lim y Hania Zlotnik (eds.) **International Migration Systems**. Claredon Press: Oxford 1992.

Cahape, P. (1993) **The migrant student record transfer system (MSRTS): Un Update (Eric Digest)**. Charleston, Virginia: Eric Clearinghouse on Rural Education and Small Schools.

Ferreiro, E. y A. Teberosky (1985) **Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño**. México: Siglo XXI, sexta edición.

Gibson, M. (1987) "The school performance of inmigrant minorities: A comparative view." **Anthropology and Education Quarterly**. Vol.18, number 4, December 1987.

Heath, S.B. (1991) **Ways with words**. Cambridge, MA: Cambridge.

ARMANDO MORLES
MANOLA AMAT
YOLANDA DONÍS
ROBIN URQUHART

Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Caracas, Venezuela.

RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS DE PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN DURANTE LA LECTURA

A medida que el lector procesa la información contenida en un texto para lograr su comprensión, puede confrontar ciertas dificultades que le impidan mantener el ritmo regular que inicialmente había impuesto a la lectura. Sin embargo, estas dificultades pudieran no deberse, de manera fundamental, a limitaciones de la inteligencia, perturbaciones emocionales, falta de concentración o desinterés por la actividad, sino a obstáculos derivados de la selección y/o la aplicación de estrategias cognoscitivas utilizadas por el lector para conducir el procesamiento de la información.

Esta pérdida momentánea de la fluidez en el procesamiento de la información pudiera deberse a que el lector no posee estrategias apropiadas de procesamiento, a que aun teniéndolas no hace una adecuada selección de éstas, o a que aun seleccionándolas no las aplica correctamente. Estos tipos de dificultades son las que se considerarán en este estudio.

Algunos investigadores han atribuido estos problemas de procesamiento al desconocimiento, por parte del lector, del vocabulario utilizado en los materiales o a su poca capacidad para organizar el contenido del

120

texto (Cromer, 1970, en Maria y MacGinitie, 1982). Otros investigadores, como Collins y Smith (1980), consideran que estos problemas pueden estar referidos tanto a la comprensión del vocabulario, como a la comprensión de oraciones, comprensión de relaciones entre oraciones o comprensión global del texto.

Por otra parte, Maria y MacGinitie (1982), al clasificar a los lectores que presentan estos problemas de comprensión, identifican tres grupos: a) lectores que no interrelacionan apropiadamente oraciones u otras unidades semánticas importantes del texto; b) lectores que aplican inflexiblemente una hipótesis formulada al inicio de la lectura o que asignan desde el comienzo un esquema fijo al texto; y c) lectores que basan irreflexivamente cualquier interpretación más en sus conocimientos previos que en la información suministrada por el texto.

En la misma dirección, Morles, Amat, Donís y Urquhart (1989) encontraron que los lectores confrontan los siguientes problemas de comprensión (del más frecuente al menos frecuente): falta de comprensión de algunas partes del texto, dificultad para escoger entre varias posibles interpretaciones parciales del texto, falta de comprensión del vocabulario, falta de concordancia entre conocimientos previos y la interpretación global del texto, falta de concordancia entre predicciones formuladas y la interpretación de las partes a que ellas se referían.

Con respecto a las estrategias más efectivas para resolver problemas de comprensión, Collins y Smith (1980) proponen las siguientes estrategias, cuya efectividad, consideran, va a depender de la naturaleza del problema a resolver: a) ignorar el problema y seguir leyendo; b) posponer la interpretación hasta obtener más información; c) formular una hipótesis y continuar leyendo hasta lograr su confirmación o rechazo; d) releer la(s) oración(es) involucrada(s) en el problema; e) releer el contexto previo en busca de información que resuelva alguna contradicción o algunos detalles pendientes; y f) recurrir a una fuente experta (diccionario, otra persona, etc.).

Morles, Amat, Donís y Urquhart (1989) al tratar de determinar la manera como se diferencian los lectores de rendimiento alto de los lectores de rendimiento bajo, en el uso de estrategias para resolver problemas de comprensión, encontraron que éstos se diferencian en relación con las estrategias empleadas. Señalan, sin embargo, que algunas de las estrategias utilizadas por los lectores de bajo rendimiento parecían contradecir los hallazgos reportados por otros investigadores del área (p.e., Dansereau, 1980; Collins et al., 1977 y Collins y Smith, 1980); esto es, muchas de las estrategias más frecuentemente empleadas por los lectores de bajo rendimiento eran aquellas que en la literatura se daban como más frecuentemente usadas por los lectores expertos.

La consideración de lo planteado en la literatura revisada sobre qué problemas confronta el lector al procesar la información para comprender la lectura, así como sobre la manera en que éste trata de resolverlos, y la reflexión sobre esta problemática permitió formularse los siguientes interrogantes:

a) ¿Cómo se diferencian los lectores expertos de los lectores novatos en cuanto al tipo de problemas de procesamiento que encuentran al leer?

b) ¿Cuáles son las estrategias que utiliza el lector para resolver problemas de comprensión?

c) ¿Las categorías de problemas identificados en la literatura revisada son suficientes para abarcar todos los problemas que el lector confronta al procesar la información para comprender la lectura?

Metodología

Esta investigación constituyó un estudio de casos para tratar de determinar qué tipos de problemas de comprensión confrontan los lectores expertos y los novatos y cuáles son las estrategias que utilizan para resolverlos. En la misma se utilizó la estrategia metodológica conocida como **Análisis de protocolos orales** (Salter, 1984).

Sujetos: La muestra constó de 14 sujetos: 7 expertos y 7 novatos.

Materiales: Se utilizó un texto auténtico de 277 palabras, de corte científico en el área de las ciencias fácticas. Igualmente se utilizó una grabadora ordinaria, más papel y lápiz.

Procedimientos:

a) **Selección del texto utilizado**: Para seleccionar el texto, se revisaron revistas de corte científico escritas en español. De éstas se seleccionaron 20 artículos. De cada uno de estos artículos se tomó una sección con sentido completo. A estos trozos se les eliminó el título, por cuanto el mismo resultaba entonces muy amplio para el contenido seleccionado; además, si se lo dejaba o proporcionaba un nuevo título, éste podría suministrar pistas al lector para identificar la idea central del mismo con un mínimo de esfuerzo, puesto que el trozo era muy corto. Estos textos se sometieron a una prueba piloto para determinar si tenían los elementos básicos para ser comprendidos por los lectores que no poseían conocimientos específicos del tema. De los textos que poseían estas cualidades se seleccionó el que parecía proporcionar mayores datos para los fines de esta investigación.

b) **Selección de la muestra de sujetos:** Para seleccionar los sujetos que constituyeron la muestra se utilizaron dos criterios: "experticia" en un área de conocimiento (Chi y Glaser, 1980 y Norman, 1979) y rendimiento en la lectura. En consecuencia, se consideró como expertos aquellos sujetos que habían obtenido un título a nivel de posgrado en el área de humanística y que, además, fuesen lectores de rendimiento alto. Como novatos se consideraron a los sujetos que estuviesen cursando primer año o primer semestre de pregrado, en la misma área de conocimientos, y que, además, fuesen lectores de rendimiento bajo.

En relación con el segundo criterio, rendimiento en la lectura, se procedió a analizar el texto utilizado en el estudio para determinar el criterio a utilizar para la selección de los sujetos. El texto fue sometido a evaluación por parte de un grupo de expertos, quienes identificaron en él cinco ideas principales. Se consideró lector de rendimiento alto a aquel que resumía el texto incluyendo estas cinco ideas y lector de rendimiento bajo a aquel que lo hacía mencionando cuatro o menos de estas ideas.

Tomando en consideración el primer criterio, se entrevistaron 36 sujetos (21 expertos y 15 novatos) en el área de humanidades. De éstos se excluyeron a los que no alcanzaban el segundo criterio de selección: elaborar el resumen incluyendo las cinco ideas, en el caso de los expertos; y lo hicieron sin incluirlas, en el caso de los novatos.

c) **Recolección y procesamiento de la información:** Para recolectar la información requerida en este estudio, se procedió a oír y grabar a cada sujeto mientras leía el trozo seleccionado y a observar y registrar las conductas que éste exhibía y que pudieran estar asociadas a su comprensión de lectura o al procesamiento de la información contenida en el texto. La información así recolec-

PARA EL 2º CICLO DE LA EGB

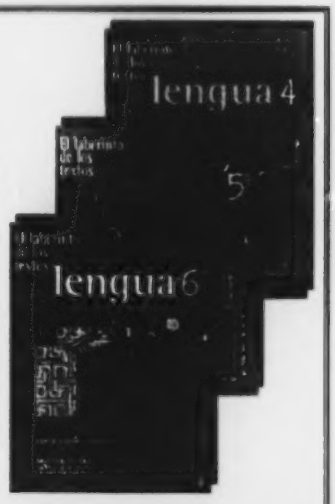
Una propuesta diferente para el área de LENGUA

Coordinadora y asesora lingüística: MARÍA ELENA RODRÍGUEZ

LENGUA 4 EGB
Liliana Cinetto

LENGUA 5 EGB
Adrián Cabral, Andrea Sabaris y Silvia Seoane

LENGUA 6 EGB
Marcela Costa y Mabel Del Gesso



EL ATENEO

EDITORIAL: Patagones 2463 - (1282) Buenos Aires
Tel.: 942-9002/9052/9102/9152 - Fax: 942-9162
LIBRERIAS: Florida 340 - Paseo Alcorta, local 2001 - Vuelta de Obligado 2108
Callao 1380 - Buenos Aires - Alto Avellaneda, local 110 - Avellaneda - LIBRO FAX: 325-6807 - Internet http://www.ateneo.com

tada, en las grabaciones y en los registros escritos, fue luego analizada con la intención de identificar los problemas confrontados por los sujetos, así como las estrategias utilizadas para resolverlos (Collins y Smith, 1980). Esta información se expresó en frecuencia simple y en porcentajes para un posterior análisis y discusión.

Análisis y discusión de los resultados obtenidos

En relación con los problemas reportados

En la **Tabla 1** puede observarse que del total de los sujetos, los 7 novatos reportaron haber confrontado 43 problemas de comprensión, mientras que los expertos confrontaron sólo 18. Es decir, los novatos tuvieron un número mucho mayor de problemas que los expertos; cada novato encontró un promedio de 6.1 problemas, mientras que cada experto encontró sólo 2.5. El problema reportado con más frecuencia por los novatos fue **no encontrar conexión entre oraciones** (16 veces), mientras que los expertos reportaron ese problema una sola vez. Pareciera ser, entonces, que no poder integrar la información es una característica de los lectores novatos.

Aunque el problema reportado con mayor frecuencia entre los expertos fue el de **encontrar una palabra desconocida** (8 veces), este mismo problema fue reportado con una frecuencia mayor por los novatos (13 veces), casi el doble que los expertos. Es de hacer notar que aunque las dificultades más comunes se relacionaban con el vocabulario técnico empleado en el texto, los novatos también encontraron dificultades con el vocabulario no especializado.

Tabla 1
Problemas reportados
Tipos y frecuencia

PROBLEMAS	NOVATO n=7	EXPERTO n=7
● Encontrar una palabra desconocida	13	8
● Encontrar una palabra sin sentido en el texto	1	–
● No encontrar interpretación para una oración	13	7
● Encontrar incongruencia entre las interpretaciones de dos oraciones	–	2
● No encontrar conexión entre oraciones	16	1
Total	**43**	**18**
Proporción problema/sujeto	6.1	2.5

Otro de los problemas reportados casi dos veces más por los novatos (13 veces) que por los expertos (7 veces) fue **no encontrar interpretación para una oración**. Los demás problemas reportados por los sujetos fueron: **encontrar una palabra sin sentido en el texto**, el cual fue reportado sólo por los novatos (1 vez) y **encontrar incongruencias entre las interpretaciones de dos oraciones**, el cual fue reportado sólo por los expertos (2 veces).

En relación con las estrategias empleadas para resolver problemas planteados

En la **Tabla 2** se presentan las estrategias para resolver el problema **encontrar una palabra desconocida**. Frente a este problema, los novatos emplearon con mayor frecuencia las estrategias de **releer** (4 veces), y **tratar de recordar su significado** (4 veces). Sin embargo, las em-

plearon sin éxito. Es de hacer notar que estas estrategias no fueron empleadas por los expertos, lo que parece indicar que no son efectivas para resolver este problema.

Seguir leyendo, asignarle el significado de una categoría supraordinada presente en el texto y encontrar el significado mediante la estructura de la palabra, resultaron efectivas cada vez que fueron usadas, tanto por los expertos como por los novatos. Además, estas estrategias fueron empleadas con mayor frecuencia por los expertos, lo que parece indicar que son las más útiles para resolver este tipo de problema.

Llama la atención que los novatos reportaron dos veces no haber empleado estrategia alguna para solucionar el problema de desconocimiento de vocabulario, mientras que los expertos siempre emplearon alguna estrategia.

Por otra parte, frente al problema **encontrar una palabra sin sentido en el texto** (reportado sólo 1 vez por los novatos), la única estrategia empleada fue la de releer varias oraciones tratando de entender el significado de la palabra y en tal caso dicha estrategia no fue efectiva.

Tabla 2
Estrategias empleadas para resolver los problemas de comprensión
Problema: encontrar una palabra desconocida

Estrategia empleada	Novato F*	Novato RP**	Experto F*	Experto RP**
● Releer varias oraciones	4	–	–	–
● Tratar de recordar el significado de la palabra	4	–	–	–
● Tratar de relacionar la palabra con conocimiento previos	1	–	2	2
● Seguir leyendo	1	1	1	1
● Asignarle el significado de una categoría supraordinaria presente en el texto	1	1	2	2
● Encontrar el significado mediante la estructura de la palabra	1	1	2	1
● Formular una hipótesis de su significado	–	–	2	1
● Ninguna	2	–	–	–

*F = Frecuencia de uso **RP = Resolvió el problema

Para solucionar el problema **no encontrar interpretación para una oración (Tabla 3)**, la estrategia empleada con mayor frecuencia fue **releer la oración**. De seis (6) veces que fue usada por los novatos, sólo dos (2) veces resultó efectiva, mientras que para los expertos resultó efectiva dos (2) de las tres (3) veces que la usaron. Esto pareciera indicar que los expertos emplean la estrategia **releer** de manera diferente a la de los novatos.

Generar una imagen mental fue otra de las estrategias más usadas por los expertos para resolver este problema. Dos (2) de las tres (3) veces que la usaron fue efectiva.

Estrategias como **tratar de relacionar la oración con interpretaciones anteriores** (1 vez); **continuar leyendo** (1 vez); **formular una hipótesis** (1 vez) y **parafrasear la oración** (1 vez) fueron empleadas únicamente por los

novatos, siendo efectiva solamente la última mencionada.

En contraste, las estrategias **releer y parafrasear todo el texto anterior** (1 vez) y **descartar la oración como irrelevante para la comprensión global del texto** (2 veces) fueron empleadas únicamente y, además, con éxito por los expertos.

El problema **encontrar incongruencias entre las interpretaciones de dos oraciones** (sin tabla) que fue reportado 2 veces por los expertos, fue abordado con las estrategias **releer el texto y evaluar interpretaciones anteriores**, y fue resuelto con éxito al usar estas dos estrategias conjuntamente. El hecho de que los novatos no reportaran este problema podría indicar que ellos no se detienen a evaluar si sus interpretaciones parciales son congruentes entre sí.

Tabla 3
Estrategias empleadas para resolver problemas de comprensión
Problemas: No encontrar interpretación a una oración

Estrategia empleada	Novato F*	Novato RP**	Experto F*	Experto RP**
● Releer la oración	6	2	3	2
● Releer todo el texto anterior, parafraseándolo	–	–	1	1
● Parafrasear la oración	1	1	–	–
● Tratar de relacionarla con interpretaciones anteriores	1	–	–	–
● Descartarla como irrelevante para la comprensión global del texto	–	–	2	2
● Continuar leyendo	1	–	–	–
● Generar una imagen mental	1	–	3	2
● Formular una hipótesis	1	–	–	–
● Ninguna	2	–	–	–

*F = Frecuencia de uso **RP = Resolvió el problema

Para resolver el problema **no encontrar conexión entre oraciones (Tabla 4)**, los novatos emplearon en orden descendente de frecuencia las siguientes estrategias: **releer** (9 veces); **generar imágenes mentales** (4 veces); **parafrasear oraciones anteriores** (2 veces) y **evocar conocimientos previos** (1 vez), teniendo éxito solamente una vez al **parafrasear oraciones anteriores**. Por otra parte, en dos ocasiones manifestaron no haber empleado estrategia alguna. En cuanto a los expertos, la única vez que confrontaron este problema utilizaron la estrategia **parafrasear oraciones anteriores** conjuntamente con la de **evaluar sus interpretaciones anteriores**. Ello parece indicar que las estrategias más efectivas para resolver el problema de **no encontrar conexión entre oraciones** son estas dos últimas estrategias.

En conclusión, por cada problema encontrado los expertos utilizan, proporcionalmente, una mayor cantidad de estrategias, tal como puede apreciarse en la **Tabla 5**.

Tabla 4

Estrategias empleadas para resolver problemas de comprensión

Problema: No encontrar conexión entre oraciones

Estrategia empleada	Novato F*	Novato RP**	Experto F*	Experto RP**
● Releer	9	–	–	–
● Generar imágenes mentales	4	–	–	–
● Evocar conocimientos previos	1	–	–	–
● Parafrasear oraciones anteriores	2	1	1	1
● Evaluar interpretación de oraciones anteriores	–	–	1	1
● Ninguna	2	–	–	–

*F = Frecuencia de uso **RP = Resolvió el problema

Tabla 5

Proporción de estrategias empleadas por problema encontrado

Problema	Novato	Experto
● Encontrar una palabra desconocida	0.92	1.13
● Encontrar una palabra sin sentido en el texto	1.0	–
● No encontrar interpretación para una oración	1.0	1.3
● Encontrar incongruencia entre las interpretaciones de dos oraciones	–	2.0
● No encontrar conexión entre oraciones	1.0	–
Proporción promedio	**0.98**	**1.2**

Tabla 6

Porcentaje de problemas reportados que fueron resueltos

Problema	Novato	Experto
● Encontrar una palabra desconocida	23 %	88 %
● Encontrar una palabra sin sentido en el texto	–	–
● No encontrar interpretación para una oración	23 %	100 %
● Encontrar incongruencia entre las interpretaciones de dos oraciones	–	100 %
● No encontrar conexión entre oraciones	6 %	100 %
Total	**16 %**	**94 %**

Tal como puede apreciarse en la **Tabla 6**, el único problema que los expertos no lograron resolver en un 100% fue **encontrar una palabra desconocida**, donde obtuvieron un 88% de éxito. Contrariamente, los novatos sólo lograron resolver el 16% de los problemas que encontraron.

En general, cabe destacar que en aquellos casos en que los novatos lograron resolver los problemas fue utilizando estrategias que también emplearon los expertos. Cuando usaron estrategias no empleadas por los expertos no lograron resolver el problema, excepto en una ocasión, cuando resolvieron el problema **no encontrar interpretación para una oración** al parafrasearla.

En relación con los problemas subyacentes

En la **Tabla 7** se observa que cuando los sujetos reportaron **no encontrar interpretación para una oración**, los problemas más comunes entre los novatos se relacionaron con el vocabulario.

Tabla 7

Problemas subyacentes identificados por el experimentador

Problema reportado: no encontrar interpretación para una oración

Problemas subyacente	Frecuencia	
	Novato	Experto
● Asignar significados erróneos a una palabra	3	1
● Desconocer el significado de alguna palabra	3	3
● No establecer relaciones entre conceptos explícitos en el texto	3	1
● Establecer relaciones erróneas entre conceptos	2	1
● No establecer relaciones anafóricas	1	–
● No encontrar confirmación de una hipótesis	2	2
● Tener un estereotipo de una forma retórica	1	1
● Experimentar una reacción emocional de rechazo al tema	1	–

Estos problemas también se detectaron en los expertos, pero con menos frecuencia. Tal es el caso de **asignar significado erróneo a una palabra** (novatos: 3 veces / expertos: 1 vez).

Considerando que en ciertos casos fue sólo durante la entrevista cuando los sujetos se percataron de que su problema real era el desconocimiento del significado de una palabra y, en otros casos, que le asignaban un significado erróneo a una palabra, podría afirmarse que en estas ocasiones el problema radicaba en **no estar conscientes de las limitaciones de sus propios conocimientos**[1].

Un segundo grupo de problemas subyacentes se refería a las relaciones establecidas entre conceptos: **no establecer relaciones entre conceptos** (novatos: 3 / expertos: 1); **establecer relaciones erróneas entre conceptos** (novatos: 2 / expertos: 1); y **no establecer relaciones anafóricas** (novatos: 1 / expertos: 0). Por lo tanto, este tipo de problemas se encontró con mayor frecuencia entre novatos que entre expertos (6/2), lo cual apoya lo señalado anteriormente: los novatos parecen tener más dificultades para integrar información.

Un problema confrontado en igual medida entre los expertos y los novatos fue **no encon-**

trar confirmación para una hipótesis (novatos: 2 / expertos: 2). Otros problemas fueron detectados únicamente entre los novatos: **tener un estereotipo de una forma retórica y experimentar una reacción emocional de rechazo al tema**.

En general, se detectó una mayor variedad de problemas subyacentes en los novatos (8) que en los expertos (6).

Tabla 8

Problemas subyacentes detectados por el experimentador

Problema reportado: no encontrar conexión entre oraciones

Problemas subyacentes	Frecuencia: Novato	Frecuencia: Experto
● Desconocer el significado de las palabras	5	–
● No establecer relación de inclusión de clase entre conceptos	2	–
● No establecer relaciones anafóricas	4	1
● No establecer relaciones entre conceptos explícitas en el texto	1	–
● Experimentar una reacción emocional de rechazo al tema	4	–

En la **Tabla 8** puede apreciarse que cuando los sujetos reportaron **no encontrar conexión entre oraciones** (un problema prácticamente exclusivo de los novatos), se detectaron cinco tipos de problemas subyacentes. De nuevo se evidenció una falta de conciencia de las limitaciones de los propios conocimientos. **Desconocer el significado de las palabras** fue detectado 5 veces por los novatos. De nuevo, también, otros problemas subyacentes se referían a las relaciones entre conceptos: **no establecer una relación de inclusión de clase entre conceptos** (2 veces en los novatos) y **no establecer una relación anafórica** (novatos: 4 / expertos: 1). Este último caso fue el único problema subyacente detectado en los expertos.

Un hallazgo interesante que se observa tanto en esta tabla como en la anterior (5 veces en total) fue un problema subyacente de actitud en los novatos: al **experimentar una reacción de rechazo al tema** no hacían intentos por comprender el texto.

Conclusiones

1. Con relación a la primera pregunta planteada en esta investigación, acerca de cómo se diferencian los lectores expertos de los novatos, en cuanto al tipo de problema que confrontan al leer, pareciera ser que los lectores novatos encuentran con mayor frecuencia problemas relacionados con la integración de la información y con el desconocimiento del vocabulario, lo cual apoya lo planteado por Cromer (citado en Maria y MacGinitie, 1982). Los novatos, además, no saben resolver los problemas que confrontan. En contraste, los lectores expertos confrontan pocos problemas de integración de la información y, aunque a veces desconocen el significado de algunas palabras, son capaces de resolver este problema y logran comprender la lectura.

   En general, los expertos logran resolver la gran mayoría de los problemas que confrontan, mientras que los novatos sólo logran resolver algunos pocos; aun más, parecen estar menos conscientes que los expertos de sus fallas de vocabulario y, en general, de su nivel de comprensión (casi todos consideraban que habían comprendido globalmente el texto cuando, de hecho, el no haberlo comprendido fue un criterio para seleccionarlos como sujetos para este estudio). Esta característica de los novatos apoya lo planteado en los es-

tudios de metacognición hechos por autores tales como Brown y Palincsar (1982) y Baker y Brown (1984).

2. En relación con la segunda pregunta planteada acerca de las estrategias empleadas para resolver problemas de comprensión, parece ser que los novatos tienen preferencia por la relectura la cual, según Collins y Smith (1980), es una estrategia disruptiva de la fluidez y la continuidad en el procesamiento. Vale la pena destacar que cuando los novatos logran resolver los problemas lo hacen usando estrategias que también son empleadas por los expertos. Sin embargo, generalmente emplean estrategias diferentes a las de los expertos, lo cual contradice lo hallado por Morles et al. (1989). En contraste, los expertos parecen no tener preferencia por una estrategia en particular. Ellos se caracterizan por usar mayor cantidad de estrategias al confrontar un problema, y, cuando releen, generalmente lo hacen conjuntamente con otra estrategia.

3. En cuanto a la tercera pregunta, acerca de si las categorías de problemas reportados en la literatura son suficientes para abarcar todos los problemas de comprensión confrontados por los lectores, pareciera ser que la taxonomía de Collins y Smith (1980) agrupa adecuadamente los problemas de comprensión, tal como son percibidos por los lectores. Sin embargo, en este estudio se evidenció una variedad de problemas subyacentes, algunos de los cuales no tienen cabida dentro de ninguna de las taxonomías revisadas.

Considerando la necesidad de hacer diagnósticos precisos para poder diseñar acciones remediales apropiadas, pareciera que las taxonomías existentes no son suficientes, ni sus categorías tan precisas para este propósito. P.e., los problemas actitudinales de rechazo al tema, que parecen ser típicos de los novatos, no están contemplados en la literatura consultada.

Por consiguiente, es recomendable que futuras investigaciones se dirijan hacia la creación de taxonomías más completas, que den cuenta, preferiblemente, de las causas de los problemas de comprensión; ello permitiría la creación de una tecnología apropiada para el diagnóstico y resolución de problemas de comprensión en la lectura.

Notas

1. Estos casos son los que para los efectos del presente trabajo se han denominado **problemas subyacentes**.

Referencias bibliográficas

Brown, A. y A. S. Palincsar (1982) "Inducing strategic learning from texts by means of informed, self–control training." **Topics in Learning and Learning Disabilities**.

Baker, L. y A. Brown (1984) "Cognitive monitoring in reading." En James Flood (ed.) **Understanding reading comprehension**. Newark, Delaware: International Reading Association.

Chi, M. y R. Glaser (1980) "The measurement of expertise." En E. Baker y E. Quellmaly (eds.) **Educational testing and evaluation: Design, analysis and policy**. California: Sage Publications Beverly Hills.

Collins, A.; J.S. Brown y K. M. Larking (1977) "Inference in text understanding." E. R. Spiro, B.Bruce, y W. Brewer (eds.) **Theoretical issues in reading comprehension**. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum, 1980.

Collins, A. y E. Smith (1980) "Teaching the process of reading comprehension." En Bolt, Bernek y Newman, **Project Intelligence: The development of procedures**. Universidad de Harvard.

Dansereau, D. (1980) "Learning strategy research." Trabajo presentado en la **Conferencia NIE-LRDC sobre estrategias de pensamiento y aprendizaje**. Universidad de Pittsburgh, 9 al 12 de octubre.

Maria, K. y W. H. MacGinitie (1962) "Reading comprehensión disabilities; Knowledge, structure and non-accommodating text processing strategies." **Annals of Dyslexia**. vol. 32, 33-59.

Morles, A., M. Amat, Y. Donis y R. Urquhart (1989) "Estrategias para la comprensión del texto escrito." **Revista de Investigación y Posgrado**, vol. 4, N° 1.

Norman, D. (1978) Perception, memory, and mental processes. En L.G. Nilsson (ed.) **Perspectives on memory research**. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.

Salter, W. (1984) "Building an export system: some techniques for knowledge acquisition." (Mimeografiado.)

ANTONIO ORLANDO RODRÍGUEZ

Licenciado en periodismo, escritor e investigador literario cubano; autor de libros para niños y adultos. Asesor de programas de promoción de la lectura en Costa Rica y Centroamérica. Subdirector de investigaciones y capacitación de ***Fundalectura****, Colombia.*

TRATAMIENTO DE LA FAMILIA EN LA LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL CONTEMPORÁNEA

Con certeza no todas las familias del siglo XIX eran "tradicionales" como las de Enrico, el joven protagonista de la novela **Corazón** (1886) de Edmundo de Amicis: familias modelos de armonía, respeto entre sus miembros y felicidad. Existen testimonios fidedignos de que algunas características de la familia que, erróneamente, vemos como rasgos propios de la contemporaneidad, como p.e. el creciente número de mujeres jefas de hogar, se manifestaban ya con frecuencia desde fines del siglo XVIII y principios del siglo XIX (Cicerchia, 1994). En la novela **Mujercitas** (1868), de Louise May Alcott, durante buena parte de la trama, el padre está ausente del hogar y es la madre quien debe asumir el liderazgo de una familia de cuatro chiquillas. En la obra de Alcott, el padre retorna de la guerra de Secesión; sin embargo, en las innumerables contiendas bélicas que azotaron el planeta durante la pasada centuria, fueron cientos de miles los hogares en los que, a diferencia de lo que ocurre en **Mujercitas**, el elemento masculino ausente nunca volvió.

Aunque la familia no siempre respondiera al modelo organizativo que el imaginario social ha impuesto como paradigmático (padre, madre, hijos), la literatura infantil del siglo XIX y de la primera mitad del actual, prefirió, como tendencia predominante, presentar en sus páginas ese canon de felicidad doméstica, de equilibrio capaz de sobreponerse

130

ante todo tipo de contingencias. Recordemos, para comprobarlo, algunos textos clásicos de la serie literaria infantil y juvenil que ven la luz durante ese largo período. En **El pájaro azul** (1909), de Maurice Mäeterlinck, si bien Tyltyl y Myltyl escapan una noche de su casa para salir en busca del pájaro azul de la felicidad, al final del drama regresarán al hogar para descubrir que su largo periplo no había tenido otro fin que permitirles ser conscientes de que la dicha con mayúsculas estaba en la convivencia con sus amantísimos padres en un hogar humilde, pero sin conflictos. James Mathew Barrie, en su **Peter Pan y Wendy** (1906) también dibuja un modelo de hogar apegado a los esquemas tradicionales. Incluso cuando Wendy, Juan y Miguel, los pequeños hijos del matrimonio Gentil, marchan a la isla del Nunca Jamás con Peter Pan, es para reproducir, con matices no escandalizadores para la moral victoriana de la Inglaterra de la época, una familia nuclear típica, donde Peter asume el papel de "papá" de los Niños Perdidos y Wendy el de "mamá", desplazando a la celosa e irascible –con toda su razón– Campanilla de Cobre. La familia como unión fundada en el matrimonio, que supone la convivencia permanente y feliz de un hombre y una mujer para la multiplicación de la especie, está presente, además, en otros muchos textos de la serie infantil.

Como excepciones de la regla encontramos las novelas de los huérfanos de Charles Dickens (**Oliver Twist**, 1837; **David Copperfield**, 1850) o los relatos en que, por alguna razón –generalmente la viudez a causa de enfermedades o de guerras– la madre es la responsable de educar y garantizar techo y alimento para el joven héroe, como sucede en **La isla del tesoro** (1883), de Robert Louis Stevenson. Del mismo modo, constituye una excepción, por su presentación de una familia integrada por un padre y su hijo, que en modo alguno responde al canon ortodoxo, la que retrata Mark Twain en **Huckleberry Finn** (1884).

Pero, como señala un documento de la UNICEF (1994) editado con motivo de la celebración en 1992 del Año Internacional de la Familia "muchos de los estereotipos o convenciones utilizados para describir la vida familiar se han quedado anacrónicos y no se sustentan ya desde un punto de vista real". En el transcurso de las últimas décadas, la familia ha experimentado importantes transformaciones que, incluso, han llevado a hablar de una crisis de esa institución, núcleo básico sobre el que se asienta la organización de la sociedad. Ante el número y el impacto de múltiples embates socioeconómicos, políticos y culturales, que algunos estudiosos consideran sin precedentes en la historia de la humanidad, la familia ha resistido y se ha adaptado, o se ha desarticulado y destruido.

Por otra parte, existe consenso entre diversos investigadores acerca de que el término "la familia" resulta, a todas luces, estrecho y esquemático si se pretende reducirlo al patrón tradicional. Imposible establecer con certeza qué es la familia; la definición varía de acuerdo al ángulo desde el que se mire esta institución social: cultural, jurídico, económico, demográfico, etc. No es posible ofrecer una definición de familia de aplicación universal: en algunas regiones, las tradiciones históricas y culturales han acuñado la monogamia como patrón "aceptado" de familia; en otros, la poligamia es perfectamente lícita. La familia es un concepto plural, que ha evolucionado con el tiempo, que no deja de evolucionar y, por tanto, de transformarse.

A tal punto el término "familia" se ha vuelto en los últimos decenios esquemático –y susceptible de estereotipar, con la peligrosa carga de discriminación y de segregación que puede llevar implícito un estereotipo– que no pocos expertos proponen el uso de nuevas denominaciones. Cicerchia, p.e., sugiere hablar no de familia, sino de "formas familiares", para defender lo que él llama una perspectiva científica y realista del asunto (op.cit.). En su estudio "'La familia' y los modelos empíricos", Eva Giberti (1994) invita a reemplazar el concepto de "la familia" por el de "lo familia", múltiple, plural, complejo, en la medida en que múltiple, plural y complejo es nuestro entorno contemporáneo. Ella expresa: "parecería prudente empezar a hablar de 'lo' familia como una alternativa que permita neutralizar el mensaje monádico, único, hegemónico que prescribe el artículo 'la', indicativo de un modelo incanjeable, cristalizado, inamovible, intolerante" (p.118-120).

Cito de nuevo el documento aludido de UNICEF: "En ningún otro momento de la historia se han experimentado tantos cambios en tan corto período de tiempo. Pero los seres humanos no suelen adaptarse a los cambios al mismo ritmo en que se producen. Las actitudes y conductas nuevas requieren su tiempo hasta que la perso-

na logra aprenderlas y asimilarlas. En muchas sociedades, las tradiciones relacionadas con la crianza de los hijos o las relaciones entre cónyuges comienzan a verse desbancadas por otras nuevas costumbres en proceso de establecimiento, de tal manera que se observa una especie de vacío en relación con las normas generalmente aceptadas. Al mismo tiempo, gran parte de la alteración social que amenaza a las familias se produce en el propio seno familiar. La unidad familiar no es sólo receptora de los cambios, es también uno de los principales agentes de cambio. El reconocimiento de la reciprocidad de interacción entre la sociedad y las familias es uno de los fundamentos esenciales para comprender la familia en toda su magnitud como una forma social dinámica y fluida" (p.13-14).

¿Cuáles son algunos de esos aspectos que han incidido de manera contundente en la estructura y en las funciones de la familia de hoy? Las recesiones y depresiones económicas, las guerras, el hambre, el desempleo, la emigración y el exilio político o económico, la violencia y las persecuciones por motivos ideológicos o religiosos, los procesos de industrialización y urbanización, la drogadicción, la delincuencia, el azote del SIDA y de otras enfermedades contagiosas para las que aún no se conoce cura efectiva. Claro que no todo se reduce a la violencia y la desesperanza, el planeta es también el escenario de grandes conquistas en los terrenos del alfabetismo, la salud, las comunicaciones, el respeto a los derechos humanos.

A esos factores que podríamos llamar "externos" cabría añadir otros que se generan en el interior de la propia familia y que la conmocionan desde adentro: los logros alcanzados por la mujer en materia de igualdad de derechos y, por ende, la erosión del tradicional papel del hombre como "patriarca familiar"; la violencia en el hogar: el maltrato físico o emocional; el control de la natalidad y el incremento de la expectativa de vida; la transformación de los valores sexuales: modificaciones en la moral sexual como la disociación del binomio sexo–reproducción; la inestabilidad conyugal y el aumento de la tasa de divorcios, etc. Como expresan los investigadores norteamericanos Golscheider y Waite (1991) "lo que está en el corazón de estos cambios es una reestructuración de las relaciones hombre–mujer, en el trabajo y en el hogar, en la cual los hombres esperan cada vez más que sus esposas compartan las responsabilidades económicas y las mujeres esperan cada vez más ayuda con las tareas domésticas" (p.1).

Si al principio afirmábamos que ciertos rasgos "contemporáneos" de la familia de occidente ya se manifestaban desde el siglo XVII, en nuestra época hay algunos que se han acentuado y otros que han surgido: la tendencia al aumento de las relaciones prematrimoniales y de bodas de novias embarazadas; la postergación de la edad para contraer matrimonio; el incremento de la tasa de uniones consensuales, de hijos extramatrimoniales y de divorcios; la creciente autonomía femenina en el seno del hogar como resultado de su incorporación a las fuerzas productivas; los hogares en los que los cónyuges provienen de matrimonios anteriores y reúnen en la nueva unión a sus hijos anteriores junto a los que posteriormente traen al mundo.

En la introducción al libro **Vivir en familia**, Catalina H. Wainerman (1994) realiza una interesante aproximación caracterológica a las familias contemporáneas y habla de "hogares en los que los niños participan de las conversaciones de los grandes alrededor de la mesa; de hogares en los que la madre sale a trabajar y el padre lava los platos, hace las compras, lava la ropa en el lavarropas, o lleva a los niños al dentista" (p.14). En uno de los estudios compilados en este volumen ("Familia: crisis y después..."), Elizabeth Jelin afirma: "Si nos aferramos al modelo tradicional, no hay duda de que la familia está en crisis. Si ponemos el énfasis en los procesos de democratización y en la extensión del 'derecho a tener derechos' (inclusive el placer), la negatividad de la crisis puede llegar a desaparecer en pos de una transformación creativa" (p. 24).

La familia adopta modalidades que escapan a los esquemas propugnados, desde hace siglos, por la Iglesia. Para hablar de familias, en los albores del siglo XXI, hay que referirse, más allá de los esquemas convencionales, a la existencia de otros modelos alternativos de organización de la domesticidad: dos o más mujeres que se ponen de acuerdo para compartir juntas los gastos de la casa y crían, en ese espacio común, a sus hijos; redes de hogares donde los adultos constituyen los elementos permanentes, mientras los niños circulan de una casa a otra, compartiendo hoy con los padres, mañana con los abuelos, pasado con los tíos; hombres y mujeres solos, que no tienen pareja estable, y que en esa condición deciden adoptar y criar niños; matrimonios cuyos miembros por diferentes causas viven separados y sólo se reúnen algunos días a la semana o al mes; el cada vez más significativo número de parejas de homosexuales (hombres o mujeres) que, aunque se trata de un procedimiento no legalizado en la mayor parte de los países, adoptan niños. En el siglo pasado, era inconcebible que un matrimonio decidiera procrear mediante la inseminación de un donante desconocido o mediante el "préstamo" del útero de una mujer ajena a la pareja, quien accede a incubar el embrión concebido por ésta. Estos modelos que se "desvían" de la norma son cada vez más frecuentes en nuestra posmodernidad.

Por lo general, las variantes de familias que se apartan del modelo nuclear tradicional, acuñado por la moral y las costumbres, son explícita o sutilmente estigmatizadas. No cabe la menor duda de que la mayoría de las religiones han apoyado lo que Cicerchia (op.cit.) denomina "una visión ahistórica e idealizada de la organización familiar". Al propugnar una moral matrimonial fundamentada en la monogamia, la exogamia, la heterosexualidad y la represión del placer sexual, niegan de hecho la validez de otros modelos que no se ajustan a un dogma donde se condena la planificación familiar y donde se desea asociar de manera indeleble sexo con función reproductora.

La literatura contemporánea para niños y jóvenes refleja, cada vez con mayor frecuencia, las transformaciones que se han producido en el concepto de familia. Y el reflejo desmitificador de esos cambios, el presentar una amplia gama de formas de organización de la familia y una visión crítica de sus funciones y relaciones, es una valiosa contribución al fomento del respeto y la lucha contra la intolerancia, a la destrucción de ideas perniciosas y discriminatorias que pretenden arrogarse el derecho de decidir cuáles familias son "normales" y cuáles no. Los más importantes autores de libros para la infancia y la juventud plasman en sus obras la problemática de la estructura de la familia, y de la convivencia en su marco, como un fenómeno nada esquemático ni trivial, sino complejo, generador de satisfacciones y de álgidos conflictos.

Veamos algunos ejemplos de estructuración familiar y su transposición al universo literario. La familia nuclear biológica (dos adultos, padre y madre, con su descendencia) continúa predominando en el universo ficcional que nos ocupa, pero las relaciones entre sus miembros se han complejizado y se han roto esquemas en la atribución de papeles. Por otra parte, cada vez más son objeto de atención, por parte de los escritores, las familias nucleares integradas por un solo adulto (como resultado del fallecimiento de uno de los cónyuges, del divorcio, de la emigración, etc.), las familias nucleares "reorganizadas" (cuando los padres se divorcian y vuelven a casarse o emparejarse) y las familias nucleares adoptivas.

Raquel, la heroína de **El bolso amarillo** (1976), de la brasileña Lygia Bojunga Nunes, vive con sus padres y tres hermanos mayores. Sabe que nació por casualidad, en un hogar donde el dinero no alcanza y la comunicación entre sus integrantes es deficiente, donde se vive un alto clima de tensión: "Mi padre y mi madre reían a menudo, iban de la mano, era muy bonito", refiere Raquel. "Ahora todo es diferente: están siempre enfadados, se pelean por cualquier cosa. Y después, acaban enfadándose todos. El otro día pregunté: '¿Qué pasa aquí que siempre hay pelea?' ¿Sabes lo que me dijeron? Que eso no les importaba a los niños" (1980, p.22). Raquel intenta comprender por qué su familia se enoja tanto con ella, pero termina por desistir: "los mayores son muy difíciles de entender" (p.24). La relación despótica adulto–niño en el ámbito familiar es abordada con maestría, Raquel es subestimada, obligada a bailar ante una tía rica con el propósito de obtener sus favores para la familia e irrespetada intelectualmente. "¿Será que creen que si hablan conmigo como suelen hablar entre ellos no comprenderé? ¿Por qué pondrán **ito** a todas las palabras y hablarán con esa voz tan boba, voz de niñito, como ellos mismos dicen?" (p.82-83).

La familia de **El bolso amarillo**, pese a responder a lo que el imaginario social acuña como modelo "tradicional", dista mucho de ser un espacio de convivencia armónica. Pero cuando, en una transición del espacio real al fantástico, Raquel visite la Casa de los Arreglos, la niña enfrentará un modelo alternativo de familia donde los papeles tradicionales femeninos y masculinos no se ajustan a un obsoleto orden preestablecido: el padre cocina, la madre se dedica a soldar cacerolas, el abuelo estudia y la niña arregla paraguas. Allí no hay jefes "y se hace lo que a la mayoría le parece mejor" pues "aquí todos tenemos derecho a dar nuestra opinión" (p.128-129).

En otra de sus creaciones, esa pequeña obra maestra que es el cuento "Adiós", incluido en el libro homónimo publicado en 1984, Lygia Bojunga Nunes introduce en el marco de otra familia nuclear tradicional (padres, dos hijos) la temática del divorcio y lo hace con un naturalismo inusitado en los textos para niños y jóvenes. La protagonista, Rebeca, es testigo del acelerado proceso de desintegración del matrimonio de sus padres. La madre se ha enamorado de otro hombre, de un modo obsesivo y apasionado, y por él abandona a su esposo y a sus dos hijos. El tema de la infidelidad –causa de un alto porcentaje de divorcios y separaciones– es expuesto sin ambages:

> Rebeca ¿cómo explicarte? Cómo explicarte la pasión que sentí por ese hombre desde la primera vez en que nos vimos. (...) Si él me dice, ven a verme, voy incluso sin querer; si él dice que quiere abrazarme, aun creyendo que no debo, lo dejo hacer; todo lo que hago de día, cuidar de vosotros, de la casa, de todo, lo hago como durmiendo: siempre soñando con él; y de noche me quedo despierta, sólo pensando, pensando en él. (...) No tengo control de mí misma, ¿cómo ha podido ocurrirme, Rebeca!? Me dijo que va a volver a su tierra y me va a llevar consigo... Le dije en seguida que no iré, sabiendo en mi interior que aun no queriendo, no pudiendo, no debiendo, basta con que me lleve para que yo vaya (1987, p.15).

El padre, borracho en un café, hace partícipe a Rebeca de sus angustias. El final deja planteada la perspectiva de una reorganización del

Para conocer y reconocer, para reír y conmoverse, para pensar y jugar... a la orilla del viento

Los especiales de
A la orilla del viento...

Anthony Browne
- *Willy el tímido*
- *Willy el campeón*
- *Willy y Hugo*
- *Willy el mago*

Chris van Allsburg
- *La escoba de la viuda*
- *Jumanji*
- *El higo más dulce*

Istvan Banyai
- *Zoom*

PARA LOS QUE EMPIEZAN A LEER

Vivian French
- *La silla fantástica de Tili Maguili*

Robert Swindells
- *Rolf y Rosi*

PARA LOS QUE LEEN BIEN

Anthony Holowitz
- *La granja Groosham*

PARA LOS GRANDES LECTORES

Edson Gabriel Garcia
- *El diario de Biloca*

Geraldine Mc. Caughrean
- *Una sarta de mentiras*

Suipacha 617 • 1008 Capital
tels. 322-8686 / 8682; fax 322-7262

mundo familiar de Rebeca y de su hermanito Donatelo: en el futuro será un padre solo, sin esposa, quien se ocupe de educarlos.

También la austríaca Christine Nöstlinger, una de las creadoras contemporáneas que con más insistencia trata los conflictos familiares, aborda la temática de la ruptura de la pareja de cónyuges en los libros **Una historia familiar** (1981) y **Un marido para mamá** (1972). En ambos casos las razones de la separación son problemas de incomprensión y discrepancias cotidianas. En **Una historia familiar**, a diferencia de lo que ocurre en el relato "Adiós" de Bojunga Nunes, la familia nuclear original, los Sackmeir, se divide en dos células: el padre quedará a cargo del hijo varón y la madre de las dos hijas mujeres, originando así dos nuevas familias nucleares de carácter monoparental. En **Un marido para mamá**, en cambio, el padre queda solo, mientras la madre se va de casa, con sus dos hijas adolescentes Susi e Irmela para vivir con la abuela y otros parientes, adoptando la estructura de una familia extensa.

Otra autora que ha profundizado en sus obras los conflictos del universo familiar contemporáneo es la sueca María Gripe. La madre de Loella, la chica de 12 años protagonista de **La hija del espantapájaros** (1963), es una mujer divorciada que trabaja en un barco y navega en él por el mundo. Loella vive en una cabaña, en el bosque, ha abandonado la escuela y se ha hecho cargo de sus dos hermanitos. Antes de partir hacia América por un año, con su nuevo empleo, la madre, que lleva varios meses ausente, escribe una carta a su hija en la que le envía un pañuelo y le explica que una amiga se hará cargo de sus dos hijos menores; pero que Loella tendrá que irse a vivir, durante el tiempo que permanezca ausente, a un hogar de niños. La reacción de Loella no es de rabia ni de tristeza:

> Lo único que sentía era vergüenza. No podía explicárselo, pero la vergüenza la inundaba hasta ahogarla. Estaba avergonzada. Avergonzada. Por el pañuelo, por la carta. Y por... mamá. Avergonzada por todo.
>
> Con mano firme rompió la carta en pedacitos y los echó al viento. Ató el pañuelo al cuello del espantapájaros (1980, p.27).

Las relaciones niño–adulto en el ámbito familiar nunca son sencillas en los textos de este autora sueca. Recuérdense, por apenas citar algunos ejemplos, las novelas sobre Elvis Karlsson, **Los hijos del vidriero** (1964) y **El papá de noche** (1968).

El cáustico Roald Dahl también lanza una mirada nada edulcorada al universo de la familia en uno de sus textos fundamentales: **Matilda** (1988). A tal punto son enajenantes las relaciones que sostiene la pequeña heroína de la novela con los demás miembros del clan Wormwood que, cuando éstos, a consecuencia de los negocios ilícitos del padre, huyen al extranjero, Matilda se niega a acompañarlos y prefiere formar un nuevo núcleo familiar, quedándose a vivir con la señorita Honey. Para Dahl, como para no pocos escritores contemporáneos de literatura infantil, el modelo tradicional de la familia no está necesariamente asociado a palabras como felicidad, equilibrio, seguridad y calidez.

Otra muestra de familia tradicional donde la violencia doméstica, desencadenada o acechante, se integra a lo cotidiano es la que nos presenta la autora alemana Mirjam Pressler en **Arañazos en la pintura** (1981). En este texto, de un naturalismo seco y desprovisto del menor indicio de afeites, se caracteriza psicológicamente con gran maestría a un padre torpe y brutal, a una madre complaciente y temerosa de la ira de su marido y a un adolescente que canaliza su inseguridad y sus angustias asumiendo conductas delictivas que desembocan en el asesinato de una anciana vecina. **Arañazos en la pintura**, novela inserta en la vertiente conocida como "realismo crítico", presenta uno de los más estremecedores retratos de familia de la literatura contemporánea para jóvenes lectores.

El tema de las familias repatriadas está plasmado en **Ben quiere a Ana** (1979), novela del alemán Peter Härling. El libro presenta a dos familias nucleares tradicionales en circunstancias diversas: por un lado, la familia de Ben, los Körbel, donde los ingresos del padre ingeniero garantizan una vida sin mayores preocupaciones de índole económica; por otra, la familia de Ana, los Mitschek, quienes llevan sólo seis meses en Alemania luego de salir repatriados de Polonia, y tratan de amoldarse a circunstancias adversas que nunca antes habían confrontado. Ana explica a Ben por qué su padre está desempleado: "En Polonia se quedó sin trabajo porque queríamos irnos a Alemania. Y aquí no le dan trabajo porque venimos de Polonia. Yo no sé qué pensar" (1994, p.38).

La escritora cubana Hilda Perera toma el motivo del exilio político como vértice de los acontecimientos en su novela **Kike** (1984); pero en realidad el exilio es utilizado como un detonante para rastrear el dramático proceso que vive un niño que ve desintegrarse su familia biológica, es acogido por otras y, cuando al fin se ha adaptado a una de ellas, debe regresar a su núcleo original, pero inserto ahora en un contexto cultural y económico hostil. En el decenio de los 60, dos niños cubanos, Kike y Toni, son enviados por sus padres, solos a los Estados Unidos de Norteamérica, por temor a los rumores que circulan acerca de que el gobierno despojará a los padres de la "patria potestad" de sus hijos. Los niños son acogidos en el seno de diversas familias y, finalmente, tienen que separarse. Kike llegará al hogar del doctor Hamilton y allí, en medio de una familia estadounidense, comienza a sentirse parte de un nuevo entorno doméstico y social donde disfruta todo tipo de comodidades materiales:

> Me parecía que *dad* era mi verdadero papá y que siempre me iba a quedar con ellos. En muchas cosas me daba cuenta que no era tan cubano como antes. Ya ni siquiera extrañaba los plátanos fritos. Todavía me gustaban los frijoles negros, pero no como antes. (...) Ha pasado tanto tiempo, que casi se me ha olvidado la cara de mi mamá y de mi papá. Además, nunca me escriben. Dad dice que no es culpa de ellos, sino del correo de Cuba. Todos los meses me obliga a escribirles una carta, pero no encuentro qué decirles. (...) Nunca había vuelto a ver a mi hermano Toni, aunque sí me llamaba de cuando en cuando. Pero no lo extrañaba; por lo menos, no tanto como al principio. Poco a poco me fui acostumbrando a la idea de que no iba a volver a ver a mi familia. Lo único que de verdad me importaba era que nadie me quitara lo que tenía ahora (1984, p.106-107).

Sin embargo, nuevamente el universo familiar de Kike –su familia adoptiva– se hace añicos: los padres llegan de Cuba y lo recogen para reorganizar su hogar. Kike reclama, furioso:

> "¿Para qué me mandaron solo para acá y me dijeron mentiras? ¡Si se quedaron en Cuba, fue porque les importaba más la finca y la casa que mi hermano y yo! Además, ¡casi ni me acuerdo de ellos!" (p.108).

El reencuentro con la familia y el inicio de la nueva convivencia llena de estrecheces económicas y choques de carácter cultural es doloroso y tenso, al punto de que Kike manifiesta su deseo de regresar junto a su familia adoptiva norteamericana. El monólogo final de la madre es desgarrador y sintetiza la tragedia de cientos de familias desmembradas por razones de índole política:

> Usted se queda aquí mismo, ¿oyó? ¡Aquí mismo! Esta es tu familia: buena o mala, mejor o peor, ésta es tu familia. Y yo soy tu madre y te parí y te adoro. Y si ahora tenemos que pasar un tiempo difícil, lo pasaremos. Y si nos tenemos que adaptar, nos adaptamos (p.120).

Otra variación sobre el tema del exilio y su incidencia en el orden familiar presente en la producción narrativa de Hilda Perera es su novela juvenil **La jaula del unicornio** (1990). En esta obra los motivos del exilio no son políticos, sino económicos: María, una jovencita hondureña, llega a Estados Unidos de Norteamérica para reunirse con su madre, quien emigró a esa nación, en condición de indocumentada, cuando ella era muy pequeña, dejándola a cargo de su abuela. Ahora van a reencontrarse y a tratar de vivir juntas, pero ¿será fácil la convivencia entre dos desconocidas, aunque las unan lazos de consanguinidad? El siguiente diálogo entre Mercedes y su hija es revelador:

> –Como tú hablas hasta debajo del agua, aprenderás inglés en seguida. Yo te conozco.
>
> –¿Usted? –le pregunté–. Usted no me conoce.
>
> Me miró extrañada.
>
> –¿Cómo va a conocerme, si llegué ayer?
>
> –¿Bastante que lo he sufrido? Tú no sabes lo que es para una madre dejar a un hijo.
>
> –¡Peor es para un hijo quedarse sin madre! (1990, p.16)

La problemática del exilio y sus repercusiones en el universo familiar se abordan, así mismo, en la novela **Como un salto de campana** (1992), del chileno Víctor Carvajal. Tras vivir largos años en Alemania, país donde nace su hijo Pancho, un matrimonio de exiliados chilenos retorna a su patria. La reinserción no es fácil, en especial para el niño quien tiene por delante la tarea de descubrir sus raíces, sus orígenes. En uno de los textos incluidos en **Cuentatrapos**, volumen de cuentos publicados en 1984, Carvajal muestra el penoso tránsito de una familia nuclear tradicional que, por razones económicas, debe abandonar su casa para procurarse un techo bajo el cual sobrevivir en una de las comunidades marginales periféricas de las grandes ciudades latinoamericanas.

Las familias integradas por un solo adulto –fenómeno que cada vez cobra mayor fuerza, según revelan los estudios demográficos– también son reflejadas con creciente frecuencia en la literatura infantil y juvenil. A manera de ejemplo puede mencionarse la obra juvenil **Hasta lo que sea** (1991), de la norteamericana Marta Humphreys, en la cual las dos protagonistas, Connie y Karen, viven sin otra compañía que la de sus madres, ambas jefas de hogar. Este libro habla de la incomprensión y la intolerancia hacia el SIDA, un elemento que ha conmocionado a las familias, sin distinción de estratos sociales, en los últimos lustros. Por el contrario, en **El "Lunático" y su hermana libertad** (1988), novela del canadiense Paul Kropp, se nos presenta a una familia integrada por un padre *ex hippie* que tiene a su cargo la educación de dos hijos adolescentes.

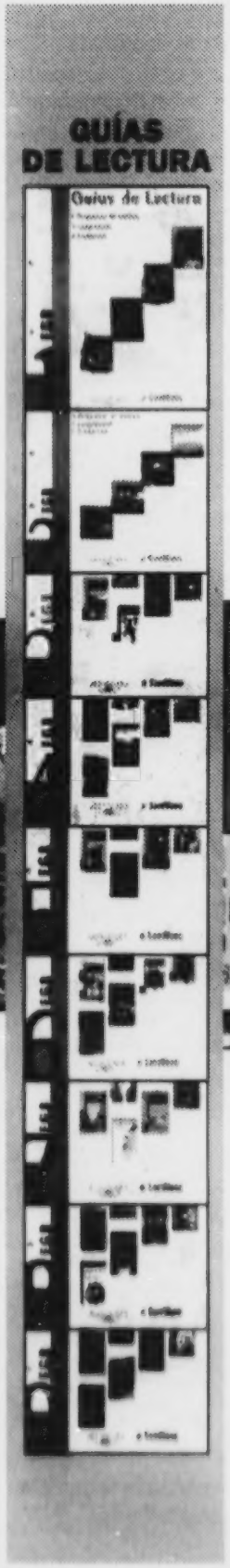
Otro modelo de organización familiar es el llamado familia extensa: un grupo de personas, por lo general emparentadas biológicamente, que viven juntas. Aunque parezca paradójico, una familia extensa puede ser bien pequeña, p.e., puede estar formada únicamente por un nieto que viva con su abuela, como ocurre en la novela **La abuela** (1975), del alemán Peter Häterling. Este libro refleja un interesante proceso de aprendizaje para la convivencia: los padres de Karli mueren en un accidente de automóvil, cuando él tiene cinco años, y es su abuela quien se hace cargo de su crianza casi obligada por las circunstancias. "Estoy loca, una vieja y un niño que hasta dentro de 12 ó 13 años como mínimo no podrá valerse por sí mismo. ¿He de cumplir los 100 por culpa de Karli?" rezonga, la señora Erna Bittel, pero sabe que su decisión no tiene alternativas, pues, de no asumir la responsabilidad del nieto, "Al final lo hubieran metido en un orfanato" (1978, p.13). Ese mismo modelo de familia extensa (abuelo-nieto) es explorado, con matices e intenciones disímiles, por Roald Dahl en **Las brujas** (1983) y por Lygia Bojunga Nunes en **La cuerda floja** (1980).

Pero una familia extensa, en su forma más habitual, es la que retrata la escritora griega Alki Zei en esa obra maestra de la literatura infantil contemporánea titulada **El tigre en la vitrina**. Las hermanas Melisa y Mirto conviven, bajo un mismo techo, con sus padres, con su abuelo, con la tía Déspina y con su primo Nikos. La novela imbrica de manera magistral la problemática personal de esos personajes con la rica mitología griega y el surgimiento de la dictadura militar que, desde 1936 y durante muchos años, asoló al país. Tres generaciones –abuelos, padres, hijos– integran la familia que se nos presenta en **Dimitri en la tormenta** (1993), de la argentina Perla Suez. Este libro plantea la problemática de los judíos sobrevivientes de los campos de concentración que consiguen llegar a América para emprender una nueva vida, pero que perdieron, en la Europa dominada por el fascismo, a sus familias. Una familia extensa, perteneciente a una pequeña aldea del África Occidental, es igualmente la que protagoniza la apasionante narración **Cuento negro para una negra noche** (1982), del norteamericano Clayton Bess: abuela, madre y dos hijos –el padre murió mordido por una víbora– enfrentan la llegada de un terrible mal: el de la viruela.

La familia nuclear adoptiva ha sido objeto, del mismo modo, de diversas aproximaciones dentro de la más reciente literatura para niños y jóvenes. Un excelente ejemplo es la novela **La gran Gilly Hopkins** (1978), de Katherine Paterson, donde se expone la historia de una niña de carácter rebelde y falta de afecto que, tras probar infructuosamente la convivencia con varias familias, consigue ser "domesticada", con las armas del cariño, la paciencia y la comprensión, por una bonachona señora Trotter.

Otro es el contexto familiar en el que se mueve Miguel, el protagonista de la novela **De olho nas penas** (1981), de la brasileña Ana María Machado. Miguel vive en el seno de una familia reorganizada o, como prefieren nombrarla los distintos estudiosos, reconstituida, transfor-

CON ALFAGUARA INFANTIL-JUVENIL, LA LITERATURA OCUPA SU LUGAR EN LOS TRES CICLOS DE LA EGB



Alfaguara Infantil-juvenil. La colección de literatura para chicos más completa y actual, acompañada por guías que permiten la utilización de los textos de acuerdo con los contenidos de la Reforma.

Los textos de la Reforma
Santillana
EGB

Beazley 3860 (1437) Buenos Aires
Tel. 912-7220/ 7430 Fax 912-7440
***Delegación Rosario:** Montevideo 611 (2000)*
Rosario, Santa Fe - Tel. y fax: (041) 24-9762
***Delegación Córdoba:** Bolívar 376 (5000)*
Córdoba - Tel. y fax: (051) 21-4769
E mail: info@santillana.com.ar

mada, recompuesta, hogar bipaternal compuesto o "reensamblada". Grosman define esta estructura como una unidad en la cual confluyen varios subsistemas familiares: "el núcleo familiar, originado en un matrimonio o unión de hecho, en el cual uno o ambos de sus integrantes tienen hijos provenientes de un casamiento o unión anterior" (1994, p.100).

"Miguel tenía ocho años, dos padres, y unos cinco países por lo menos" expresa Ana María Machado en la primera línea de su obra (1985, p.9), dejando con un magistral empleo de la síntesis, caracterizada la problemática familiar de su personaje. Hijo de una madre casada con otro hombre, Miguel convive con la nueva pareja y con una hermanita fruto de dicha unión. A su verdadero padre lo ve en raras ocasiones y siempre bajo un aspecto diferente. El exilio, la clandestinidad política, la búsqueda de la identidad, son aspectos que se exponen en el libro. Miguel nace en Chile, de padres brasileños, tiene documentos franceses, vive en Panamá, Bélgica, Portugal y Mozambique, y por último, producto de una amnistía política va a residir a la patria de sus padres y de su padrastro. Pero ¿qué es Miguel?, ¿cuál es su identidad?, ¿dónde están sus raíces?

> No sabía lo que iba a decir cuando le preguntaban:
>
> –¿Eres carioca o paulista?
>
> Contestaba:
>
> –Ninguno de los dos.
>
> Y si preguntaban:
>
> –¿De dónde eres?
>
> El sólo respondía:
>
> –Adivina.
>
> Nadie adivinaba. Ni él (p.15).

En cambio, disponer de dos padres reporta, según Miguel, cierta utilidad, pues significa "tener más abuelos y un montón de tíos y primos" (p.15).

En **Asmir no quiere pistolas** (1993), novela de la autora australiana Christobel Mattlingley, se aborda la problemática de la guerra entre Serbia y Bosnia-Herzegovina y se expone la transición de una familia nuclear tradicional hacia el modelo de familia extensa, no por voluntad de sus miembros, sino por los designios de la contienda bélica y como resultado de la persecución religiosa.

El alemán Klaus Kordon presenta una singular familia en el marco de la posguerra alemana en su novela **Hermanos como amigos** (1978). Una madre, viuda dos veces, vive en compañía de sus hijos Frank y Burkhard, frutos de matrimonios diferentes, pero unidos por vínculos afectivos de gran profundidad, y de una tía. La llegada de un elemento inesperado al espacio doméstico –el nuevo esposo de la madre– ocasiona la partida de la tía y genera situaciones conflictivas entre los integrantes del espacio doméstico.

Otra familia "reensamblada" es la que dibuja magistralmente Christine Nöstlinger en **¡Por favor, vuelve a casa!** (1974), una de sus creaciones más logradas. Erika e Ilse, las jóvenes protagonistas, conviven con su madre, su padrastro y el pequeño hijo nacido del matrimonio de éstos. La novela es narrada por Erika con un tono entre desenfadado y patético:

> "Alégrate de que somos una familia numerosa. Eso también tiene sus ventajas", me dice a veces mamá. Catalogarnos como una familia numerosa es un mal chiste, pero a veces se tiene sus ventajas, realmente.
>
> En mi cumpleaños, por ejemplo, recibo regalos de tres abuelas, tres abuelos, una mamá, un papá; de la esposa de papá, de un padrastro, de la ex esposa de mi padrastro y de seis hermanos.
>
> Parece complicado, pero es más o menos fácil. Papá se casó con mamá y tuvieron dos hijas: Ilse y yo. Luego se separaron y papá se casó con otra, y con ella también tuvo dos hijos. Mamá se casó con Kurt y tuvo dos hijos más, Kurt ya tenía un hijo de su primer matrimonio.
>
> Esto no es extraño. En nuestra clase hay muchos papás que están divorciados y han tenido hijos de sus nuevos matrimonios. Pero ya no pueden ocuparse de más niños.
>
> Mamá y papá se separaron cuando Ilse tenía siete años y yo cinco.
>
> Supuestamente no se entendían bien, pero debió haber sido algo más. Porque entonces mamá no habría escondido la sentencia de divorcio. Una vez, cuando buscaba mi comprobante de vacunación, la encontré en el archivador. Mamá me la arrebató de las manos antes de que pudiera acabar de leer la primera frase. 'Esto no te incumbe', dijo, sonrojándose" (1994, p.6-7).

Ilse, la hermana mayor, de 14 años de edad, huirá de casa con un hombre, para escapar de los conflictos domésticos, y su desaparición provoca una conmoción en el orden familiar. En

un enfrentamiento que sostienen las madres del padrastro y del padre de las niñas, ésta última pone el dedo en la llaga sobre uno de los más serios problemas de los hogares "reensamblados": la manipulación de los menores que son obligados a romper y reorganizar súbitamente sus mundos sin preparación ni, en la mayor parte de los casos, previa consulta.

Como es usual en muchas de estas familias, los personajes adolescentes de este relato se mueven en un espacio de imprecisiones, en el que los papeles, la autoridad y los lazos afectivos muchas veces no están definidos con nitidez. En **¡Por favor, vuelve a casa!**, tan interesante como los conflictos que confrontan las niñas protagonistas, son las actitudes de los personajes que las rodean: la madre, el padrastro, la "abuela postiza". Con gran fineza en el trazado de la psicología, Nöstlinger dibuja la relación de ese padrastro con las dos "hijastras" y su intención de comportarse como padre, de un modo orgánico y sincero. Y es que en las dos familias reconstituidas "cada componente ingresa a la misma con su propia historia, con problemas no resueltos de los vínculos precedentes y con roles y estilos de parentalidad que deben acoplarse a los nacientes. El presente de estas familias es un mundo abrumado de pasados" (Grosman, op. cit., p.101).

Que la familia moderna occidental no está en crisis, sino en transformación para adecuarse a las nuevas realidades en que se halla inmersa, es una realidad que testimonian, entre otras muchas, las obras literarias para niños y jóvenes que hemos mencionado. Obras que no presentan esta institución social con una visión anquilosada, inamovible, sino en procesos de mutación hacia estructuras acordes con las circunstancias que enfrentan.

Con frecuencia se escucha comentar que la narrativa actual para niños y jóvenes, en su vertiente realista, se regodea en la presentación de familias "incompletas" –un término, sin duda alguna, peyorativo y discriminatorio–, es decir, donde sólo vive un progenitor con los hijos, y de casos de divorcios o de violencia doméstica. Puede ser que, en un afán por aproximarse de modo verosímil a la realidad, los autores escojan esas situaciones críticas para desarrollar sus relatos. Puede ser que influya la búsqueda de conflictos sólidos, capaces de generar tensión en las tramas y atrapar el interés de los lectores. En ese sentido, a manera de explicación de esa tendencia habría que recordar una frase del gran novelista ruso León Tolstoi, quien afirmaba que "Las familias felices son todas iguales; cada familia infeliz tiene su propia forma de infelicidad" (citado en UNICEF, op. cit.).

En cualquier caso, –si bien sería una exageración negar la existencia de muchas familias actuales que responden al modelo nuclear tradicional y que conviven en felicidad, en un clima de armonía y respeto a los derechos de cada uno de sus miembros, sean éstos grandes o pequeños–, lo cierto es que los estudios sobre el tema de la familia no son nada tranquilizadores.

Por ejemplo, fuentes dignas de la mayor credibilidad nos dicen que se calcula que entre el 70% y el 80% de las mujeres en América Latina han sido víctimas de la violencia conyugal; que alrededor del 45% de la población total de nuestra región vive en la pobreza, que a fines de la década del 80, el 20% de los latinoamericanos menores de 15 años vivían en hogares encabezados por mujeres sin cónyuge u organizados en uniones consensuales y que esa proporción alcanza el 25% en los estratos de menores ingresos (CEPAL, 1992).

El reflejo literario creciente de esas circunstancias, que en mayor o menor medida comparten el resto de los continentes, no debe verse entonces como una actitud escéptica, o como una búsqueda de sensacionalismo o una moda, sino como un ejercicio de aproximación a la cotidianeidad infantil y juvenil.

Tal vez si Enrico, el protagonista de **Corazón**, hubiera nacido en nuestra época y no en la Italia decimonónica, le habría tocado en suerte

un hogar bien diferente del idílico que nos dibuja Edmundo de Amicis en su novela: ese hogar "perfecto" donde los problemas se enfrentan y solucionan colectivamente, sin discrepancias ni conflictos desgarradores. Quizás les habría tocado crecer en medio de una familia a cargo sólo de la madre, o del padre, o en el seno de una complicada familia remodelada, como aquella en la que se esfuerzan por vivir Ilse y Erika. Porque la búsqueda de lo testimonial, el deseo de acercarse a las múltiples realidades de sus lectores y a sus circunstancias y vivencias diarias es, a diferencia de lo que acontecía más de un siglo atrás, una aspiración de buena parte de la mejor literatura contemporánea para niños y jóvenes.

Referencias bibliográficas

Bess, Clayton (1982) **Cuento negro para una negra noche**. México: Fondo de Cultura Económica, Colección "A la orilla del viento", 1993.

Bojunga Nunes, Lygia (1980) **El bolso amarillo**. México: Espasa–Calpe – SEP.

Bojunga Nunes, Lygia (1987) **¡Adiós!** Madrid: Alfaguara.

Bojunga Nunes, Lygia (1980) **La cuerda floja**. Madrid. Alfaguara.

Carvajal, Víctor (1984) **Cuentatrapos**. Madrid: S.M., Colección "El barco de vapor".

Carvajal, Víctor (1992) **Como un salto de campana**.

CEPAL (1992) "Hacia un perfil de la familia actual en Latinoamérica y el Caribe." Santiago de Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe, CEPAL.

Cicerchia, Ricardo (1994) "Familias y ciencias sociales. El encanto de las formas familiares." Documento preparado para UNICEF, Argentina.

Dahl, Roald (1988) **Matilda**. Madrid: Alfaguara.

Dahl, Roald (1987) **Las brujas**. Madrid: Alfaguara

Golscheider, Frances K. y Linda S. Waite (1991) **New families, ¿No families?** Los Angeles, Oxford: University of California Press.

Gripe, María (1964) **Los hijos del vidriero**. Madrid: Ediciones SM.

Gripe, María (1968) **El papá de noche**. Madrid: Juventud.

Gripe, María (1980) **La hija del espantapájaros**. Madrid: Ediciones SM.

Grosman, Cecilia P. (1994) "Los derechos del niño en la familia. La ley, creencias y realidades." En Wainerman, Catalina (comp.) **Vivir en familia**. Buenos Aires: UNICEF, Losada.

Härtling, Peter (1994) **Ben quiere a Ana**. Bogotá: Alfaguara.

Härtling, Peter (1978) **La abuela**. Madrid: Alfaguara.

Humphreys, Marta (1991) **Hasta lo que sea**. Madrid: Grupo Anaya, Colección "Espacio abierto".

Jelin, Elizabeth (1994) "Familia, crisis y después..." En Wainerman, Catalina (comp.), **Vivir en familia**. Buenos Aires: UNICEF, Losada.

Kordon, Klaus (1978) **Hermanos como amigos**.

Kropp, Paul (1988) **El "Lunático" y su hermana Libertad**. Bogotá: Norma, Colección "Torre de papel", 1992.

Machado, Ana María (1985) **De olho nas penas**. Rio de Janeiro: Salamandra.

Mattlingley, Christobel (1993) **Asmir no quiere pistolas**.

Nöstlinger, Christine (1994) **¡Por favor, vuelve a casa!** Bogotá: Norma.

Nöstlinger, Christine (1981) **Una historia familiar**.

Nöstlinger, Christine (1972) **Un marido para mamá**. Barcelona: Alfaguara.

Paterson, Katherine (1988) **La gran Gilly Hopkins**. Barcelona: Salvat–Alfaguara.

Perera, Hilda (1984) **Kike**. Madrid: Ediciones SM.

Perera, Hilda (1990) **La jaula del unicornio**. Madrid: Editorial Noguer.

Pressler, Mirjam (1981) **Arañazos en la pintura**.

Suez, Perla (1993) **Dimitri en la tormenta**. Buenos Aires: Sudamericana, Colección Primera Sudamericana.

UNICEF (1992) **International Year of the Family**. Ocasional Papers Series, Nº 1. Naciones Unidas, Viena. Edición en español: Dirección General de Protección Jurídica del Menor, Ministerio de Asuntos Sociales de España, 1994.

Wainerman, Catalina (comp.) (1994) **Vivir en familia**. Buenos Aires: UNICEF, Losada.

MABEL CONDEMARÍN

La autora participa en el Programa de Mejoramiento de la Calidad de las Escuelas Básicas de Sectores Pobres (P900) del Ministerio de Educación de Chile.

"RECUPERACIÓN LECTORA": UN PROGRAMA DE INTERVENCIÓN TEMPRANA

"Recuperación lectora" *("Reading Recovery Program")* es un programa basado en el concepto de intervención temprana, especialmente diseñado para los alumnos que experimentan dificultades durante el primer año de aprendizaje lector. Se inició en 1970, cuando Marie M. Clay emprendió un programa de investigación para determinar si era posible intervenir tempranamente para reducir el fracaso lector. A partir de entonces, su equipo se reunió regularmente para observar estrategias de enseñanza, comentar las respuestas de los alumnos y maestros, evaluar y refinar procedimientos y analizar y justificar sus decisiones. Clay (1985, p.84) describe esta etapa en los siguientes términos: "Un buen número de técnicas fueron piloteadas, observadas, comentadas, argumentadas, relacionadas con la teoría, analizadas, informadas, sometidas a prueba; y, lo más importante, muchas fueron descartadas."

El procedimiento fue refinado durante un período de tres años y sólo entonces el equipo de Clay lo aplicó experimentalmente en 1978 y lo reaplicó en 1979. Los procedimientos fueron testeados con promisorios resultados. La mayoría de los niños atendidos por el programa mostró progresos acelerados y obtuvo un rendimiento promedio en los niveles de lectura. Al final del año, los niños que egresaron del programa fueron comparados, con resultados favorables, con un grupo que mantuvo alto rendimiento desde el comienzo de su escolaridad y que no necesitaba apoyo extra. Los niños pertenecientes al **Programa de Recuperación lectora** lograron rendimientos similares a esos niños y los estudios de

142

seguimiento mostraron que continuaron realizando progresos comparables con los grupos promedio de estudiantes. Los resultados se mostraron consistentes a través de grupos étnicos, sociales y de lenguaje.

La mayoría de los niños considerados de alto riesgo que ingresa al programa es identificada después de un año de escolaridad, antes de que desarrollen hábitos negativos frente a la lectura y escritura. Clay (op.cit.) plantea así esta necesidad: "las dificultades de un niño pequeño podrían ser superadas más fácilmente si él hubiera practicado, menos a menudo, conductas erróneas de lectura; si no las hubiera mal aprendido y reaprendido, y si todavía tuviera una razonable confianza en su propia habilidad" (p.10). En las escuelas donde el programa es aplicado, la intervención comienza temprano con la mayoría de los niños que lo requieren; en la medida en que ellos logran las metas propuestas, otros niños son incluidos.

"Recuperación lectora" no constituye un programa permanente o de largo término; los niños de alto riesgo reciben lecciones individuales de 30 minutos diarios, de parte de un maestro especializado en el programa. Su aplicación dura hasta que los niños manejan las estrategias de lectura utilizadas por los lectores promedio de su curso y hasta que desarrollan un sistema de "automejoramiento" que les permita aprender más sobre lectura, a medida que más leen. Cuando estas metan son logradas, el niño es "discontinuado" del programa y otro alumno calificado comienza a recibir apoyo tutorial individual. La duración aproximada de aplicación del programa es de 12 a 20 semanas.

Durante las lecciones, que se focalizan en las fortalezas y no en las debilidades de los alumnos, el maestro los involucra en la lectura de varios libros breves y en la escritura y lectura de sus propias historias y mensajes. Durante el desarrollo de ambas modalidades lingüísticas el maestro utiliza el lenguaje natural de los alumnos y textos predecibles (Condemarín, 1990), en vez de enfatizar destrezas aisladas. Los materiales, las comunicaciones escritas y las respuestas de los maestros a los niños no son rígidas sino que varían, minuto a minuto, de acuerdo con las fortalezas, intereses y propósitos de éstos. El maestro observa cuidadosamente la lectura y la escritura del niño y aprovecha las oportunidades para centrar su atención, si es necesario, en los detalles de los impresos, en las asociaciones letra–sonido y en los patrones ortográficos. Dentro de un contexto natural se enseña a los niños a usar su conocimiento sobre el lenguaje escrito y a tomar conciencia del propósito para leer o escribir.

Las lecciones de "Recuperación lectora"

Las lecciones de "Recuperación lectora" aplican una serie de estrategias, basadas en los aportes actuales de la teoría, investigación y práctica del proceso de enseñanza aprendizaje del lenguaje escrito. La orquestación de un conjunto de estrategias constituye su principal meta (Wasik y Slavin, 1993). A los niños se les enseña a realizar predicciones sobre el contenido, leer hacia adelante, observar las láminas, examinar las letras, comprobar y validar sus predicciones utilizando variadas fuentes de información. Se les estimula, también, a tomar conciencia de las técnicas que utilizan para comprobar el significado, y de otras que podrían utilizar.

Cada lección tiene algunas características de las lecturas "sobre la falda" con papá o mamá *("lap story")* en las cuales uno de los padres y el niño se involucran en una actividad colaborativa de lectura, focalizando la atención en el significado y aprendiendo los detalles durante el proceso (Snow y Ninio, 1986). Durante las lecciones de "Recuperación lectora" (Pinnell, Fried y Estice, 1990), el maestro se sienta junto al niño, establece con él una atmósfera de grata intimidad y lo invita a leer y escribir colaborativamente. Este ambiente proporciona múltiples oportunidades para interactuar y apoyar su aprendizaje del lenguaje oral y escrito.

También en algunos casos, cada lección puede compararse con las "lecturas compartidas" (Pollard Slaughter, 1993). Estas se definen como cualquier situación de lectura gratificadora en la cual un estudiante ve el texto, observa a un buen lector leer con fluidez y expresión, y es invitado a seguir visualmente el texto. Este tipo de lectura recrea la confortable atmósfera hogareña de los cuentos leídos a la hora de ir a dormir. Al leerlos se muestra cada palabra a medida que se lee. Los niños, a la vez que se familiarizan con la literatura, se introducen con na-

turalidad en las características del lenguaje escrito y toman conciencia del libro como un objeto único portador de un contenido atractivo que se actualiza cada vez que se abre y que vuelve a ser leído. Cada situación de lectura es una situación relajada y social en la cual se pone énfasis en el goce y apreciación de los contenidos. Las lecciones de "Recuperación lectora" se diferencian de las "lecturas compartidas" en que éstas son hechas preferiblemente en libros gigantes.

Durante las lecciones, el maestro observa estrechamente al niño y registra, en forma sistemática, el resultado de su observación, con el fin de aprovechar los descubrimientos que hace el niño, mientras se involucra en la lectura y en la escritura. El puede observar y registrar, con precisión, las estrategias lectoras que utiliza el niño gracias a su experiencia y a su conocimiento teórico sobre el proceso lector, logrados en su formación en el programa. Durante la interacción, el maestro vigila especialmente los momentos en que el niño toma conciencia de su actividad lectora o de escritura y entonces interviene para destacarle las buenas estrategias que emplea o bien, para enseñarle, activamente, nuevas formas de operar. Estas instancias de análisis y de enseñanza deliberada, marcan la diferencia de las lecciones de "Recuperación lectora", con las lecturas "sobre la falda"; pero se asemeja, en cuanto ambas se focalizan en el significado, en una atmósfera de calidad y aceptación.

En el programa se considera que la lectura y la escritura constituyen procesos recíprocos, en el que "cada proceso proporciona claves y respuestas que facilitan nuevas respuestas en la otra modalidad" (Pinnell, 1989, p.169). Así, cada lección tiene un componente de escritura durante el cual el estudiante intenta producir y transcribir una o dos oraciones. El maestro lo apoya cuando es necesario, ayudándolo a analizar los sonidos de una palabra o a escribir una palabra o una parte de ella. De esta manera, el maestro lo estimula a reparar en los sonidos, en los rasgos visuales en las palabras escritas y a desarrollar un dominio de los patrones visuales dentro de las palabras.

Las lecciones de "Recuperación lectora" incluyen los siguientes componentes principales y/o características:

1. **Lectura de cuentos.** El maestro selecciona una serie de libros y se los presenta al alumno dentro de una caja destinada a su uso personal. El criterio para seleccionarlos es que sean cuentos entretenidos, predecibles o familiares para el niño y que tengan un nivel independiente o instruccional (Betts, 1946), para que éste los maneje con éxito y pueda aplicar las estrategias que ya domina. Cada día, el niño comienza leyendo un libro breve y predecible que utilice su lenguaje natural, o bien, releyendo uno ya conocido. La relectura le proporciona la satisfacción de leer en forma rápida y fluida, sin tener que decodificar con lentitud las palabras que le son desconocidas. A continuación de esta lectura realizada a un nivel independiente, el maestro le presenta al niño un nuevo libro que le implique un desafío levemente superior. Las palabras difíciles o no familiares que allí aparezcan, le proporcionan

PAIDÓS

PETER MCLAREN
Pedagogía crítica y cultura depredadora
Políticas de oposición en la época posmoderna

MARIO GENNARI
La educación estética
Arte y literatura

MARÍA VICTORIA CRESPO
Retorno a la educación
El *Emilio* de Rousseau y la pedagogía contemporánea

JAY L. LEMKE
Aprender a hablar ciencia
Lenguaje, aprendizaje y valores

FÉLIX BELLO VÁZQUEZ
El comentario de textos literarios
Análisis estilísticos

EDITH LITWIN
Las configuraciones didácticas
Una nueva agenda para la enseñanza superior

HENRY A. GIROUX
Cruzando límites
Trabajadores culturales y políticas educativas

NEIL MERCER
La construcción guiada del conocimiento
El habla de profesores y alumnos

LOUIS V. GERSTNER, JR. Y OTROS
Reinventando la educación
Nuevas formas de gestión de las instituciones educativas

CARLOS A. CULLEN
Crítica de las razones de educar
Temas de la filosofía de la educación

oportunidad para poner atención en los detalles que obstaculicen la comprensión del texto. Por el hecho de que el libro tiene un nivel instruccional, le proporciona al maestro la oportunidad para apoyar al alumno, así como proporcionarle retroalimentación.

La razón para que en el programa se empleen libros de cuentos completos y breves, es su focalización en la comprensión de texto y no en el estudio fragmentado de destrezas aisladas de un contexto significativo. Al respecto, Clay y Cazden (1990) plantean que "mientras mayor es la cantidad de lenguaje impreso que enfrentan los niños, más rica es la trama de información que ellos utilizan y más rápido es su aprendizaje. La enseñanza debería poner énfasis en los detalles sólo el tiempo suficiente para que los niños descubrieran su existencia, y debería trabajarlos en forma aislada, sólo cuando fuera absolutamente necesario." (p.207). Es parte de la filosofía de "Recuperación lectora" que los niños logren fluidez, consoliden estrategias y aumenten su vocabulario de lectura, a través de la lectura extensa (Pinnell, 1989).

Cada día se le presenta al niño un nuevo libro y entonces él lo lee por primera vez; cuando se lo presenta, el maestro no se lo lee en voz alta, sino que ambos lo miran y conversan sobre su contenido. A través del lenguaje oral el niño se familiariza con el argumento, las ideas importantes y con algunos términos utilizados en el lenguaje de la historia. La presentación varía de acuerdo con las fortalezas y necesidades de un niño en particular, en un momento particular del tiempo. P.e., si el niño ya está listo para salir del programa, él simplemente revisa el libro y formula preguntas o requiere del apoyo del maestro sólo cuando lo necesita. "Durante las lecciones, las variaciones individuales en la planificación de las lecciones son siempre posibles, partiendo de la base de que hay una racionalidad profunda basada sobre la respuesta particular del niño frente a las lecciones" (Clay, 1985, p.56).

2. **Registro al día del texto leído.** Diariamente, el maestro asume el rol de observador neutral con el propósito de registrar la conducta del niño como lector independiente. El anota sus observaciones *("running record")* utilizando la misma técnica de registro que se emplea en el análisis de discrepancias *("miscues")* (Goodman, 1959); es decir, anota las sustituciones, autocorrecciones, omisiones, inserciones, etc. Si la lectura del niño muestra un 90 a un 95% de precisión, el texto probablemente tiene un rango apropiado.

Después de la lección, el maestro examina su registro, hace inferencias con relación a cómo el niño utiliza las claves dadas por el significado, por la sintaxis o por la información visual, y formula sus propias hipótesis acerca del uso de estrategias por parte del niño. Este análisis le ayuda a tomar decisiones sobre la selección de textos para el día siguiente y sobre los aspectos donde se centrará la atención de manera directa.

3. **Conciencia fonémica.** Clay y Cazden (1990) plantean que la conciencia fonémica constituye un resultado de la marcha del aprendizaje letrado, más que un prerrequisito para leer y escribir. Los niños desarrollan conciencia fonémica a través de la utilización de los sonidos en la lectura y escritura. El programa de "Recuperación lectora" ofrece al niño numerosas oportunidades para usar letras y sonidos de manera significativa y metacognitiva. Cuando el niño está recién comenzando a aprender las letras y a familiarizarse con las características de los textos impresos, el maestro utiliza letras plásticas y un pizarrón magnético o letras movibles de cartón, para analizar y transformar palabras. Si un niño muestra dificultad en deletrear una palabra en forma independiente, el maestro le dibuja un rectángulo dividido en el número de letras que la componen; cada división representa un fonema y no una letra singular. P.e., los dígrafos **ch** o **ll** o los grupos consonánticos como **gr**, **fl** o **br** se escriben dentro de un solo compartimento. El niño pronuncia lentamente la palabra en cuestión y el maestro le pregunta "¿Qué sonidos escuchas?", "¿Cómo los escribirías?". A continuación, el niño escribe las letras y el maestro lo apoya si es necesario. Cuando el niño tiene un escaso conocimiento de las letras, el maestro puede comenzar a trabajar con las letras magnéticas, a partir de su nombre.

4. **Producción de un mensaje o una historia.** Cada día el niño compone un breve mensaje, generalmente de una o dos oraciones y lo escribe en un cuaderno especial, apoyado por

el maestro. Algunas veces estos mensajes son elaborados durante varios días y originan historias. El niño utiliza un cuaderno que le permite escribir en la parte de abajo de la página, y la parte de arriba, llamada página de práctica, es utilizada para ejercitar las palabras.

El niño escribe su mensaje palabra a palabra, utilizando las que conoce e intentando escribir las que no le son familiares. Cuando es necesario, el maestro le pide al niño que pronuncie la palabra lentamente y que anticipe las letras que representan su sonido. Gracias a este apoyo, el niño aprende a analizar palabras y a vincular sonidos y letras. Algunas veces el maestro le escribe las palabras que le son demasiado difíciles.

Después de que el niño ha escrito su mensaje, el maestro lo copia en una tira de papel y luego lo corta en partes para que el niño las junte. El niño siempre lee el mensaje como un texto completo, ya sea en su cuaderno de escritura o en la oración recortada. La escritura le proporciona al niño la oportunidad de examinar los detalles del lenguaje escrito dentro de un contexto donde se emplea su propio lenguaje y donde él conoce su significado. El componente escritura se trabaja colaborativamente y, como en el caso de la lectura, esta actividad letrada es constantemente apoyada a través de la interacción con el lenguaje oral.

La experiencia de trabajo con el componente escritura es diferente para cada niño.

La variabilidad depende de a) lo que el niño ya domina; b) lo que él responde en cada lección; y c) las oportunidades de enseñanza aprendizaje que ofrece el texto que él ha compuesto.

5. **Instancia metacognitiva.** Duffy y Roehler (1987) evidencian a partir de sus investigaciones, que los estudiantes mejoran significativamente sus aprendizajes cuando son conscientes de lo que están aprendiendo y, lo más importante, de cómo ponen en práctica esas estrategias. Sin embargo, la percepción de los maestros de los propósitos de su enseñanza, a menudo difiere de la de los alumnos. También hay evidencias de que la mayoría de los estudiantes es incapaz de identificar las metas de las actividades en las que participan (Johnston, Allington y Afferbach, 1985). Para obviar estas limitaciones, el programa establece una instancia colaborativa entre el maestro y el alumno. Su meta es que éste domine un repertorio flexible de estrategias y que pueda seleccionar las que son apropiadas para el texto que está leyendo. Una vez que una estrategia es aprendida, el estudiante se responsabiliza de identificar las situaciones de lectura donde la aplica.

Dentro de este contexto, el maestro estimula la toma de conciencia del alumno con preguntas tales como: "¿Te hace sentido lo que acabas de leer?", "¿Qué hiciste para descubrir que significa esa palabra?", "¿Qué otra cosa puedes intentar para ...?", etc.

INSTRUCCIONES PARA NUESTROS AUTORES

1. Los trabajos deben tratar acerca de la lectura y escritura y áreas conexas, dándose preferencia a investigaciones y exposiciones de prácticas pedagógicas.

2. Los trabajos deben ser inéditos. El envío de un trabajo a **Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura**, supone la obligación del autor o los autores de no someterlo simultáneamente a la consideración de otras publicaciones.

3. Los trabajos deben tener una extensión máxima de 15 carillas tamaño carta, a doble espacio (incluidas las notas y la bibliografía). Deben ser remitidos en original y dos copias sin datos del autor o autores. Estos datos tienen que ser consignados en hoja aparte incluyendo nombre y dirección del autor o autores, número de teléfono, fax o correo electrónico, lugar de trabajo y breve reseña de la trayectoria profesional y académica.

4. Las notas y llamadas se enumerarán por orden de aparición y se agruparán al final del texto.

5. Las figuras y tablas deben presentarse en original y numerarse correlativamente por orden de aparición en el trabajo. Las ilustraciones no deben incluirse en el cuerpo del texto, sino que irán en hoja aparte identificada con el nombre del autor en la parte superior derecha y la indicación del lugar donde deben insertarse.

6. Las referencias bibliográficas se ordenarán por orden alfabético, citando: autor, año (entre paréntesis), título del libro (subrayado), lugar de edición, editorial y año de la edición. Si se trata de un artículo: autor, año, título, nombre de la publicación (subrayado), volumen y/o número de la revista (subrayado), y páginas. Cuando la obra citada es una traducción, deberá citarse el título original de la obra y su versión en castellano o en el idioma en el que se esté citando.

7. Los informes de investigación deben respetar los apartados clásicos de introducción, método (sujetos, diseño, instrumentos y/o procedimientos), resultados y conclusiones.

8. Los artículos deben ser remitidos a la Redacción de la Revista: **Lavalle 2116, 8° B, Buenos Aires**, o entregados personalmente en dicha Redacción en el horario de lunes a viernes de 12 a 18 horas. (Tel. 953-3211 y Fax: 951-7508).

9. Los responsables de la Redacción de **Lectura y Vida** se reservan el derecho de publicar o no los trabajos presentados y de determinar la oportunidad adecuada para hacerlo. Acusarán recibo de los originales, informarán a los autores sobre la aceptación, el pedido de modificaciones, o el rechazo en el momento en que se determine, de acuerdo con las normas que rigen el proceso de revisión, pero no mantendrán otro tipo de correspondencia ni devolverán los originales.

10. Los trabajos recibidos son revisados por dos miembros del Consejo Editorial Consultivo, a quienes no se les envía información alguna sobre los autores. En el caso de los trabajos aceptados, los autores deberán remitir obligatoriamente una copia en diskette para PC en el programa Word 6.0 o compatible.

11. La Dirección y Redacción de la revista no se hacen responsables de las ideas y opiniones expresadas en los artículos.

Los trabajos que se presenten para ser evaluados, deben cumplir con la totalidad de los requisitos enunciados.

La formación de maestros especializados en el programa

En su programa de formación, sólo son aceptados en el programa maestros con experiencia y de reconocida calidad académica. Cada uno atiende, por lo menos, a cuatro niños diariamente y asiste a seminarios semanales de 2 a 3 horas de duración, durante todo el año escolar. La formación incluye sesiones "tras un espejo unidireccional" en las cuales el maestro/estudiante y un niño trabajan colaborativamente, dentro de una sala aislada del ruido, mientras el resto de la clase y el maestro a cargo de la formación comentan lo que observan. De esta manera, los maestros/estudiantes afinan sus destrezas de observación y desarrollan la habilidad de analizar críticamente su propia enseñanza. Los maestros encargados de la formación son maestros titulados por el programa de "Recuperación lectora" .

Resultados de la investigación

La mayoría de las investigaciones publicadas ha sido auspiciada por la Ohio State University (Spiegel, 1995). En los primeros seis años del proyecto, los porcentajes de alumnos egresados del programa, gracias a su rendimiento exitoso, fueron 73%, 82%, 86%, 83%, 87% y 88% (Ohio Reading Recovery Project, 1991; Pinnell et al., 1988). Esto es: más de las tres cuartas partes de los niños pertenecientes al 20% de más bajo rendimiento en lectura y escritura, rindieron en forma similar al promedio de su curso, al ser discontinuados del programa.

Otros datos son igualmente promisorios. Durante el año de aplicación piloto, los alumnos del programa obtuvieron logros superiores, al compararlos tanto con los alumnos de alto riesgo, como con los no identificados como tales (Huck y Pinnell, 1985). En la segunda y tercera muestra, más de los dos tercios y cerca de los tres cuartos, respectivamente, de los alumnos que egresaron, obtuvieron puntajes de lectura de texto, tan buenos o mejores que los puntajes del promedio de alumnos de primer año, seleccionados al azar (Pinnell, et al, 1988).

Esta misma investigadora (1989) concluyó, a partir de los tres primeros años del proyecto de "Recuperación lectora", que "dos tercios o más de los alumnos que recibieron el programa completo, hicieron progresos más acelerados y rindieron mejor al compararseles con el rango promedio de sus cursos. Los niños mantuvieron sus logros y continuaron progresando por lo menos dos años después de la intervención" (p.175-176).

Obviamente la totalidad de los niños que ingresa al programa no realiza progresos. Aquellos que no fueron discontinuados (p.e., 27% de la segunda muestra) y que, por ende no habían logrado satisfacer las metas del programa, a menudo rendían más bajo que el promedio de sus pares, a nivel del tercer grado (Wasik y Slavin, 1993).

Comentarios y conclusiones

El programa de "Recuperación lectora" requiere trabajo riguroso, un compromiso de largo término y la buena disposición para resolver problemas emergentes. Como cualquier innovación, sus creadores han aprendido de los otros programas existentes para niños con necesidades especiales en lenguaje escrito, como asimismo de las pasadas contribuciones individuales.

Pese a sus notables ventajas, demostradas por la investigación y la práctica, el programa no es la respuesta única a los problemas educacionales. Muchos de los niños atendidos permanecen en la categoría de alto riesgo a causa de circunstancias socioeconómicas, especialmente. Pinnell, Fried y Estice (1990, p.294) plantean que los niños pueden aprender a leer gracias a la aplicación del programa, pero no se transforman en niños diferentes aun cuando adopten una actitud más positiva frente a la escuela. Los niños pobres siguen siendo pobres, los que pertenecen a familias altamente itinerantes, siguen perteneciendo a ellas; los que tienen hábitos de trabajo y de disciplina deficiente, continúan teniéndolos, aunque hayan mejorado su habilidad lectora.

El contexto escolar y familiar es otra variable. Si los niños no tienen libros dentro del hogar y sus oportunidades de leer en la sala de clases son escasas, entonces difícilmente continúen su progreso en la lectura. Los niños se desarrollan como lectores/escritores, progresiva-

148

mente mejores, sólo cuando cuentan con material de lectura desafiante e interesante al alcance de su mano y cuando tienen un propósito claro para leer y escribir. Sin un buen curriculum y una atención personal, algunos niños de alto riesgo no continúan progresando. Para estos niños, el programa de "Recuperación lectora" no debe ser sólo la única experiencia positiva de enseñanza durante su escolaridad. Ellos necesitan experiencias letradas permanentes dentro de su sala de clases y del hogar, y maestros sólidamente formados para que le ayuden a desarrollar sus competencias.

Referencias bibliográficas

Bailey, H. L.; H. L. Groenewoud (1991) "Reading Recovery: Questions classroom teachers ask." **The Reading Teacher, 44**, 480-483.

Betts, E. A. (1946) **Foundations of reading instruction**. New York: American Book Co.

Clay, M. M. (1985) **The early detection of reading difficulties**. Exeter, NH.: Heinemann.

Clay, M. M. y C. B. Cazden (1990) "A vygotskian interpretation of Reading Recovery." En L.C. Moll (ed.) **Vygotsky and education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology** (206-222). New York: Cambridge University Press. Traducción al español: **Vygotsky y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la psicología socio–histórica en educación**. Buenos Aires: Aique, 1993.

Condemarín, M. (1990) "Los libros predecibles: características y aplicación." **Lectura y Vida, Año 11, N° 3**, 23-28.

Duffy, G. G. y L. R. Roehler (1987) "Teaching reading skills as strategies." **The Reading Teacher, 40**, 414-418.

Goodman, K. S. (1959) "Analysis of reading miscues. Applied Psycholingüistics." **Elementary English, 42**, 853-886.

Huck, C. S. y G. S. Pinnell (1985) **The Reading Recovery Project in Columbus, Ohio: Pilot year 1984-1985. Technical Report**. Columbus: Ohio State University.

Johnston, P. H.; R. L. Allington y Afflerbach (1985) "The congruence of classroom and remedial reading instruction." **Elementary School Journal, 85**, 465-477.

Ohio Reading Recovery Project (1991) **Year five technical report, 14, 1990-1991**. Columbus, OH: Columbus Reading Recovery Project.

Pinnell, G. S.; D. DeFord y C. A. Lyons (1988) **Reading Recovery: Early intervention for risk first graders**. Arlington, V.A: Educational Research Service.

Pinnell, G. S. (1989) "Reading Recovery: helping at risk children learn top read." **Elementary School Journal, 90**, 159-181.

Pinnell, G. S.; D. M. Fried y M. R. Estice (1990) "Reading Recovery: Learning how to make a difference." **The Reading Teacher, 43**, 1990, 282-295.

Pollard Slaughter, J. (1993) **Beyond Story Books: Young children and the shared book experience**. Newark, DE: International Reading Association.

Snow, C. E. y A. Ninio (1986) "The contracts of literacy: What children learn from learning to read books." En W. H. Teale y E. Sulzby (eds.) **Emergent literacy: Witting and reading** (p.90-115). Norwood, NJ: Ablex.

Spiegel, L. D. (1995) "A comparison of traditional remedial programs and Reading Recovery: Guidelines for success for all programs." **The Reading Teacher, 49**, 30-39.

Wasik, B. A. y R. E. Slavin (1993) "Preventing early reading failure with one-to-one tutoring: A review of five programs." **Reading Research Quarterly, 28**, 2, 178-200. Newark, DE: International Reading Asociation.

JOSÉ QUINTANAL DÍAZ

Maestro en el Colegio La Salle de Los Corrales de Buelna, Cantabria, España. Doctor en Ciencias de la Educación y miembro de la Asociación Española de Lectoescritura

ACERCA DEL MÉTODO

Con cierta frecuencia la lectura de la prensa, y más cuando se trata de la prensa especializada, nos sorprende con la rememoración de cuestiones dadas por superadas que parecen resurgir para "animar" las tranquilas aguas de nuestra conciencia. Esto en sí no es malo, pues en cierto modo sirve para reafirmar nuestras posturas y someter sus fundamentos a la validación de nuevos argumentos. En esta cuestión los países desarrollados, quizás por la ingente proliferación de medios con que cuentan, parecen alcanzar cierto nivel de especialización. La polémica está servida, y para ellos, para nosotros, alcanza ya el mismo grado de cotidianeidad que cualquiera de los conflictos con que nos despertamos cada día.

Incluso algunos parecen encontrarle gusto a los enfrentamientos. No acaban de cerrar un frente cuando abren el siguiente. Y si no es en el exterior, su guerra es particular, tiene lugar en casa y casi casi con las polainas puestas. Lo que siempre me ha llamado la atención es que sus enfrentamientos no causan excesivo problema más allá de los que realmente se ven implicados en ellos. Y digo esto porque quiero referirme a una de estas guerras domésticas, entabladas en base a un enfrentamiento puramente dialéctico, pero sin que lleguen los gritos más allá; lo que ocurre, al igual que las otras guerras, es que siempre tendrán su clara repercusión en ámbitos especialmente deprivados. Se trata de la "guerra de la lectura".

Con este titular nos sorprendía a cuantos deambulamos por este mundo tan específico de la didáctica, Richard T. Vacca (1996), presidente de la **International Reading Association** (IRA) publicando bajo dicho epígrafe un artículo en el **Reading Today**, un periódico temático de

amplia difusión en los Estados Unidos, pero que también concita la atención fuera de sus fronteras entre los especialistas interesados por la lectura. El trabajo en cuestión respondía al título de "La guerra de la lectura ¿quiénes ganarán? ¿quiénes perderán?". Se refería con él a la guerra que parece haberse desatado en ámbitos de la administración americana, secundados por los medios de comunicación, entre dos facciones teóricamente opuestas pero evidentemente complementarias del mundo educativo. Por un lado están algunas organizaciones profesionales partidarias de mantener una postura sintética primando los elementos fonetizadores en el aprendizaje lector y por el otro los defensores de un tratamiento mucho más amplio basado en la globalidad comunicativa y que propugnan el que se ha venido denominando "lenguaje integral" (*whole language*).

Enseñanza directa versus lenguaje integral

En su origen, el enfrentamiento académico ya lo protagonizaron la profesora Jeanne S. Chall, quien avala los modelos de enseñanza directa (*direct instruction models*) y Kenneth Goodman, precursor del Lenguaje integral[1]. La cuestión que se nos plantea es si se trata de una simple discordia entre especialistas, o su trascendencia supera la simple fundamentación teórica, hincando raíces en los distintos planteamientos que cualquier docente puede adoptar ante un mismo hecho educativo. Realmente el tema es importante, y una toma de postura al respecto nos aportará cuando menos la seguridad necesaria durante su desarrollo, lo cual en principio ya es una garantía de éxito. Por lo tanto, nos conviene un conocimiento más detallado de cada una de las teorías, a fin de fundamentar nuestra propia posición referencial.

Los modelos de enseñanza directa enfocan el aprendizaje lector desde una perspectiva didáctica como necesidad escolar que requiere un procedimiento sistemático de la acción educadora. La propia Chall (1983) se refiere a ellos con cierto carácter procesual, donde la identificación inicial de elementos gráficos permitirá el acceso al contenido del texto. Estos modelos propician la enseñanza y el aprendizaje partiendo de la relación entre los símbolos y los sonidos.

El "fonetismo", término acuñado por Adela Artola (1982) para referirse al proceso de enseñanza de la lectura que hace hincapié en estas relaciones grafofónicas (símbolo–sonido) ha encontrado un campo de acción específico en el desarrollo sistemático del aprendizaje lector, con los denominados **métodos fonéticos**. Estos dan prioridad a los elementos lógicos y técnicos del lenguaje, poniendo todo el énfasis del proceso en el aprendizaje y no en su resultado, valorando la exactitud y la efectividad del procedimiento decodificador y pasando a un segundo plano, o mejor a un momento posterior, la interpretación textual. Así que su aplicación es básicamente oral, por lo que encontramos con facilidad la sistematización didáctica reclamada en su argumentación, puesto que la sonorización del signo permite graduar de forma bien estructurada el proceso de aprendizaje.

Por su parte, el **lenguaje integral** (Goodman, 1986) toma como punto de partida el propio mensaje planteándose ya *a posteriori* tanto el medio por el cual el niño accede a él como su aceptación de la necesidad de un aprendizaje basado en la enseñanza sistemática de las relaciones grafofónicas. Goodman (1993) interpreta la lectura como un proceso lingüístico–cognitivo donde los aspectos fonológicos surgen por necesidad de la propia interacción del sujeto con el texto, entendiendo el aprendizaje lector (del mecanismo que permite al sujeto acceder al contenido expresado por el autor) como un proceso natural, espontáneo y provocado por la necesidad comunicativa del niño, al igual que antes ya le sucediera con el lenguaje hablado.

Esta corriente obtuvo el beneplácito de numerosos pedagogos, especialmente en el continente americano, donde estas teorías han logrado una fuerte implantación (el **3er. Congreso Latinoamericano de Lectoescritura** incluyó en su programa como uno de los temas principales el Lenguaje integral[2]). Una muestra de ello es la interpretación que la profesora Gramigna (1991) hace del proceso de enseñanza aaprendizaje con un marcado carácter significativo, funcional, contextualizado (en situaciones comunicativas reales), personal y social, por cuanto es elaborado a partir de la interacción didáctica; claro está, surgida o iniciada desde la situación concreta del alumno.

Se trata pues, de dos teorías diametralmente opuestas y en principio carentes de elementos conciliadores (¿?). Nosotros lo ponemos un po-

151

co en duda, y en realidad, las palabras del citado Vacca así nos lo confirman. Él, con absoluta firmeza, cualidad que debe definir una persona de la responsabilidad que ostenta, se manifiesta ecléctico en cuanto al tema, fundamentando su opinión en la necesidad de dar un enfoque puramente pedagógico a la problemática lectora, lejos de aquellas posturas más políticas que intentan manipularlo con distinto fin (esta cuestión parece haber estado en el candelero en la pasada campaña presidencial norteamericana). Este autor (Vacca, 1996) enfoca el tema insistiendo de paso en la necesidad que tiene el estamento educativo de gozar de una cierta estabilidad y un apoyo social que le permitan desarrollar su tarea cotidiana con normalidad y aboga porque el encono bélico se resuelva analizando la manera que tiene el niño de adquirir la destreza lectora. Este planteamiento nos interpela reclamando de nuestra parte un análisis tanto de las habilidades que precisan nuestros niños para leer críticamente, como de aquellas otras que les facilitarán el uso de la lectura como medio de resolución de la problemática cotidiana, pues su funcionalidad parece más inquietante al mis-mo tiempo que más cercana a nuestra realidad escolar. Tengamos en cuenta que el castellano es una lengua de desarrollo alfabético, al igual que el inglés, lo cual explica y hasta justifica por sí misma la presencia de elementos fonetizadores en el procedimiento de identificación del código, aunque tampoco olvidemos que su papel responde a una destreza de aprendizaje que no tiene por qué prescindir del tratamiento global de su contenido, el cual favorecerá la operatividad comprensiva de toda lectura personal.

Dado que este planteamiento está asumido en el ambiente educativo, ¿cuál puede ser entonces el origen de este nuevo brote dialéctico? Pienso que no podemos conocerlo si nos empeñamos en ignorar el ambiente social en que aparece; es necesario tener muy en cuenta la vertiginosa movilidad que disfruta ahora la información y la problemática situación que están viviendo los países desarrollados, acogiendo en su seno numerosas minorías culturales, las cuales también reclaman respuestas eficaces para el complejo aprendizaje multicultural de sus niños. Ahora no se nos antoja difícil establecer un vínculo de relación entre ambos temas para comprender las respuestas de eficacia que los órganos responsables (en este caso políticos) intentan aportar al problema.

Y aunque hablemos de ello con un cierto tono de distancia convenzámonos de que tampoco debe resultarnos extraño pues nuestro país sufre igualmente un cierto deterioro lingüístico. Pensemos, p.e., cuántas lenguas forman parte del entorno escolar (o incluso social) de nuestros niños. Observaremos casos en los que la lengua materna no siempre es la prioritaria, y en el mejor de ellos ésta se encuentra bombardeada con mensajes de imperante necesidad por dominar otras lenguas extranjeras, ajenas a su realidad, pero de necesidad futura. Todo encrispa el ambiente de tal modo que no es de extrañar que surjan las precipitaciones por valorar la eficacia lectora en términos de utilidad, uno de cuyos ejemplos ilustra nuestra reflexión.

Nosotros incluimos la evidente necesidad que está reclamando el tratamiento didáctico del aprendizaje lector por acomodarse a estos nuevos tiempos. La población lectora, o mejor, la población infantil precisa de la lectura soluciones no exentas de imaginación y firmeza. Se requiere pues, que la didáctica evolucione al ritmo de los tiempos, aportando planteamientos epistemológicamente actuales y contribuyendo a configurar esa nueva sociedad del siglo que se avecina.

El futuro está en las estrategias de lectura

Hasta aquí el estado de la cuestión. No obstante, necesitaremos conocer cuál será el camino que hemos de señalar a nuestros alumnos cuando éstos aprendan a leer.

La verdad es que no parece estar nada claro, y menos si se bipolariza la cuestión debiendo optar entre el lenguaje integral o la enseñanza directa. En un principio ambas posturas tienen un firme fundamento que les confiere autenticidad y validez; no en vano resultan abanderadas de múltiples metodologías que soportan sus mismos planteamientos en el desarrollo de dicho aprendizaje. Sin embargo, la postura ecléctica de atribuir valor a ambas tampoco nos aporta ninguna explicación didácticamente convincente, pues si ambas teorías tienen su parte de razón, ¿con cuál nos podemos quedar nosotros?, o dicho de otro modo, ¿qué parte podemos considerar de cada una cuando trabajemos en el aula? Pienso que la mejor forma de dar

respuesta a estas preguntas es recorrer con el niño (alumno lector) su proceso de aprendizaje y ver en él qué sentido tiene uno y otro planteamiento para el ejercicio de su lectura.

- Precisamente analizaremos la presencia que ambos planteamientos puedan tener en el momento inicial del aprendizaje. En el desarrollo madurativo (entendido como proceso de crecimiento) del niño existe una etapa muy importante, la denominada etapa fonética que surge tras el estímulo multisensorial que ocupó sus primeros años de vida y está caracterizada por el hecho de que el niño analiza segmentalmente el lenguaje oral que viene manipulando para descubrir con ello la existencia del código grafofonético. Para él esto es importante, pues significa abrirle la puerta a un mundo inmenso de posibilidades tanto personales como relacionales; pero además, le brinda la oportunidad de poder establecer una oportuna correspondencia código–mensaje y de este modo adquirir un recurso valiosísimo que aplicar con posterioridad en sus estrategias de conocimiento literario, pues algunos vocablos desconocidos podrá interpretarlos gracias a una segmentación adecuada de su contenido. En este período, el niño descubrirá que el medio de comunicación que él ha venido empleando en su entorno, el lenguaje oral, dispone de nuevas posibilidades a través del lenguaje escrito, gracias a esa correlación comunicativa entre el mensaje y la expresión gráfica de éste. Poco después, lo superará dándole un tratamiento más significativo a la información, lo que para nosotros como docentes identifica mejor la finalidad de nuestra consideración pedagógica de la lectura. La evidencia de ambos momentos nos obliga a su atención adecuada, si no queremos que ese aprendizaje resulte de algún modo insuficiente.

- Luego, cuando la lectura en el niño se estabiliza, podemos atender a su propio adiestramiento personal y así rentabilizar el esfuerzo lector. Este período, que viene a ocupar toda la escolarización obligatoria, estará condicionado por el planteamiento que del tema se le haya venido haciendo al niño. Por ello nos interesa analizar el modo en que ésta tiene lugar e intentar acomodar el proceso a las características que nos descubra el sujeto.

Dionisio de Sousa (1993) nos describe cómo el sujeto procede a realizar el acto lector con el único fin de satisfacer las necesidades informativas que su propia lectura le reclama. Es un tema sobradamente demostrado que este proceso resulta de la interacción del sujeto con el texto, de la forma en que éste aporta a aquél la información que su propia construcción del mensaje le reclama. En este sentido hemos de tener muy en cuenta qué tipo de información necesitará el lector para enseñarle a plantear sus estrategias lectoras en función de estas necesidades. Goodman (1985) habla de la lectura como una sucesión de ciclos, el primero de los cuales, el ciclo óptico realiza la aprensión de la información textual que el lector competente necesita en su procesamiento comprensivo. Aprehende este *input* visual (ciclo perceptivo) y lo lleva al cerebro para que allí se proceda a su tratamiento sintáctico y semántico. Así pues, vemos cómo el acto de lectura está condicionado tanto por las propias necesidades del sujeto, como por las del texto. En realidad, el lenguaje como tal es el auténtico artífice del proceso que acabamos de describir, por eso nos preguntamos si no condicionará éste de algún modo la manera en que adiestramos a nuestros alumnos que han de acceder a su información.

Recientemente[3] descubrí con sorpresa cómo varios profesores relacionaban el alto riesgo de aparición de fenómenos disléxicos con las características propias de sus respectivas lenguas, cuya base comprensiva resultaba de la combinatoria de elementos segmentales. Así el término húngaro (el caso puede resultar fácilmente aplicable a otras lenguas germánicas) <LEIRHATOM> se correspondería al inglés <I can write it down> según la siguiente correspondencia: LE = down / IR = write / HAT = can / OM = I-it). Este ejemplo evidencia la necesaria acomodación que ha de realizar el lector, manteniendo una actitud diferente en uno u otro texto; para leer el primero, en lengua húngara, ha de centrarse en la identificación de segmentos textuales, mientras que en el segundo, en inglés, puede perfectamente dejar discurrir su mente en una sucesión de ideas que ya su propio contexto se encargará de dinamizar (recrear). Lógicamente una estra-

estrategia sintética se responde mejor con el aprendizaje fonético mientras que la recreación comprensiva se logra más fácilmente desde una consideración integral del lenguaje.

▲ Por último significar la propia operación interactiva que tiene lugar en el momento lector. En palabras de la profesora Solé (1995) "leer es un proceso cognitivo complejo que activa estrategias de alto nivel (predicciones, control metacognitivo, diferenciación de contenidos...)" por lo que será importante un adiestramiento del alumno en este sentido (hecho que precisa ser atendido desde una interpretación lingüística del contenido, tal y como preconiza el lenguaje integral), aunque tampoco podemos olvidar los recursos decodificadores que permiten el acceso al texto. Weiss (1980) al respecto señala que el conocimiento del código es fundamental para fomentar la exploración autónoma del escrito. Todo lo cual implica la necesaria complementariedad de ambos planteamientos en beneficio de la construcción que del mensaje pueda realizar el lector.

Estas son las tres razones que nos obligan a un consenso entre ambos planteamientos. Hemos visto el necesario discurrir del recorrido del niño por etapas sucesivas en las que se atienda la consideración identificativa primero e interpretativa después, del texto. Además, la propia lengua nos condiciona también la atención que de él reclame el lector. Y por último, la complementariedad de ambos procesos para una construcción significativa del contenido.

Con los argumentos esgrimidos ya no resultará extraña nuestra postura conciliadora, por cuanto entendemos que el siglo XXI reclamará de la escuela un lector polivalente, que habrá de enfrentarse con textos de muy diversa índole, y en lenguajes muy variados (cada vez se universaliza más la comunicación, abriéndose a la multiplicidad lingüística). Esto hace que la formación del sujeto le obligue a acomodarse a distintas lenguas, y trabajar interactivamente en ellas. Será pues, más importante el producto que el proceso, el cual se nos supondrá resuelto desde la escuela; de ahí que defendamos una postura ecléctica que permita desarrollar un aprendizaje lector convenientemente planificado en todas las

¡YA APARECIÓ! EL TOMO 3

TEXTOS EN CONTEXTO

1 • La teoría transaccional de la lectura y la escritura, *Louise M. Rosenblatt*
• La teoría de la redacción como proceso cognitivo, *Linda Flower y John R. Hayes*

2 • La lectura, la escritura y los textos escritos, *Kenneth S. Goodman*
• El rol del conocimiento en la comprensión del discurso, *Walter Kintsch*

3 • Modelo de la influencia de la actitud en la lectura y la escritura y en su aprendizaje, *Grover C. Mathewson*
• Los modelos de alfabetización: disensos y tensiones, *Robert J. Tierney*

Suscriptores Lectura y Vida: $ 12 cada tomo
No suscriptores: $ 15
Fanqueo Vía Aérea Exterior: $ 5

facetas didácticas que nos asegure su acomodación posterior. Lejos de cualquier intencionalidad pedagógica, será necesario que situemos la importancia lectora en un conveniente adiestramiento del niño que le permita afrontar con funcionalidad cada una de las experiencias lectoras que viva en su actividad cotidiana.

La necesaria serenidad en la reflexión de esta problemática nos permitirá comprobar cómo estas posturas ganan terreno en cuanto a determinar con coherencia el camino que debe seguir un niño a lo largo de su aprendizaje lector. Ya en nuestra tesis doctoral (Quintanal, 1995) se fundamentaba la necesidad que tiene la escuela de encontrar metodologías de convergencia que partiendo de un serio análisis de la ejecución lectora, y convenientemente aderazadas con toques de aplicación lúdica, se determine el camino adecuado para llegar a una buena lectura.

En palabras de Vacca la guerra no se entabla entre la fundamentación de la presencia de elementos fónicos o globalizadores en la lectura, cuanto en el papel que juega cada uno de estos elementos protagonistas en un ejercicio mucho más amplio que supera el propio texto (evidente cuando toda recreación lectora sirve para afianzar el propio ser).

Notas

1. Forum del debate: "El lenguaje integral y los modelos de enseñanza directa. Implicaciones para la enseñanza en la escuela." Artículo publicado bajo el título "Point/counterpoint: Whole language versus direct instruction models" en **Reading Today**, vol.10, nº 3. Diciembre 1992/enero 1993.
2. **3er. Congreso Latinoamericano de Lectoescritura**: "El rol del docente en la formación de lectores", septiembre 1991, Buenos Aires. Organizado por el Comité latinoamericano para el desarrollo de la lectura y escritura y la revista **Lectura y Vida**.
3. Seminario internacional "Leseundervising og vurdering av Leseferdighet." Stavanger (Noruega) 6 de diciembre de 1996. International Development in European Commitee of the International Reading Association.

Referencias bibliográficas

Artola, A. (1982) **Diccionario de lectura y términos afines**. Madrid: IRA y Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Chall, Jeanne S. (1983) **Stages of reading development**. New York: McGraw-Hill.

Dionisio de Sousa, Ma. Lourdes (1993) **A interpretação de textos nas aulas de Português**. Portugal: ASA.

Goodman, Kenneth (1985) "Unity in Reading." En H. Singer y R. Ruddell (eds.) **Theoretical models and processes of reading** (3ra. edición). Newark, DE: International Reading Association.

Goodman, K. (1986) What's whole in whole language? New York: Heinemann.

Goodman, Kenneth (1993) "Gurúes, profesores y los políticos del método fónico." **Lectura y Vida**, Año 14, Nº 4, p.18.

Gramigna, Susana. Grupo Oxígeno (1991) "El rol del investigador docente en la filosofía del Lenguaje Integral: una nueva posición frente a la vida." **Lenguaje Integral.** Fascículo de Ponencias del 3er. Congreso Latinoamericano de Lectoescritura. Buenos Aires: **Lectura y Vida**.

Quintanal, J. (1995) "Análisis de la realidad escolar y sistematización didáctica de un Plan Lector." (Tesis Doctoral) Madrid: UNED. Publicada en Ed. Bruño (1987) **Plan Lector (sistematización didáctica)**.

Solé, Isabel (1995) "Construcción de lectores y escritores." **Lectura y Vida**. Año 16, Nº 3, p.26.

Vacca, Richard T. (1996) "The reading wars: Who will be the winners? Who whill be the losers?" **Reading Today**, vol. 4, nº 2. Octubre/noviembre 1996, p.3.

Weiss, J. (1980) **À la rechèrche d'une pedagogie de la lecture**. Berne: Peter Lang.

MARÍLIA CLARET GERAES DURAN

TESIS RECIENTES

LA ALFABETIZACIÓN EN LA RED ESTATAL DE ESCUELAS PÚBLICAS DE SAN PABLO:

Una historia de andar y desandar caminos

Este artículo presenta las principales contribuciones de la tesis de doctorado que defendí en la Pontificia Universidade Católica de San Pablo, Brasil, en el marco del Programa de Estudios de Posgrado en Psicología de la Educación.[1] *Al trazar un breve panorama de la implantación del Ciclo Básico (CB) en la red de escuelas públicas del estado de São Paulo y sus desarrollos a lo largo de más de diez años, reflexiono acerca de las principales cuestiones que dominaron cada período de ese proceso complejo, buscando un análisis interpretativo y teórico de la historia de sus caminos y descaminos, de sus avances y retrocesos.*

La implementación del CB en las escuelas de la red estatal de enseñanza de São Paulo (Brasil)[2], hace poco más de 10 años, no puede ser entendida como una reforma más de tantas otras que se hicieron. Fue una medida de impacto que transformó los antiguos primero y segundo grados de la escuela primaria en un **continuo** –durante el cual el alumno

156

realiza el proceso de aprendizaje sin interrupción– que excluye las reprobaciones en el primer año de escolaridad. Se procuraba así combatir uno de los más graves problemas de la enseñanza elemental en São Paulo y en todo el país: los índices inaceptables de reprobación y deserción de alumnos que alcanzaba al 40% de los niños en el primer año escolar.

A lo largo de sus 12 años, la política del CB consiguió sobrepasar una barrera jamás superada por la administración pública paulista: la de permanecer en el tiempo, lo que le permitió consolidar un aumento del 13% en los índices de promoción en relación con el régimen anterior de grados.

Por su continuidad en el tiempo –a pesar de sus incoherencias, errores y aciertos, de la mayor o menor aceptación por parte de las otras instancias del sistema–, esta propuesta merece un análisis cuidadoso porque representó un momento de ruptura, con una alta capacidad para alterar prácticas sedimentadas durante décadas. En ese sentido, la propuesta política del CB significó –y aún significa– enfrentar un problema histórico, haciendo posible la ampliación de las oportunidades educacionales de aquellos que ya entran en la escuela condenados, desde su inicio, al fracaso. El acrecentamiento de oportunidades se produjo, no tanto en lo que se refiere a la cantidad –mayor tiempo de escolaridad sin fracaso–, sino en cuanto a lo que atañe a la calidad –una alfabetización que supera los límites del analfabetismo funcional, situación en la que se encuentra la mayoría de la población que se considera alfabetizada–.

Es justamente ésa la discusión que trataré de establecer en mi trabajo: la implantación del CB representó una clara opción política, la opción de enfrentar a partir de los primeros grados, el problema de la lectura y escritura y de la democratización de la escuela.

El continuidad del CB –a pesar de las divergencias dentro de los propios órganos centrales y de las resistencias a la propuesta que fueron cediendo espacio a reivindicaciones que hicieran viable su implementación– dio sustento para la introducción de componentes teórico-prácticos que, además, calificaron la opción política asumida, apoyando un cambio en la práctica de la enseñanza de la lectura y la escritura. Las modificaciones propuestas produjeron un desorden circunstancial que merece ser discutido para saber si finalmente, al menos en parte, el objetivo fue alcanzado: ¿hubo o no cambios cualitativos? Si los hubo, ¿cuáles fueron sus alcances y cuáles sus limitaciones?

Evidentemente, la propuesta pedagógica del CB no se limita al componente lengua portuguesa/alfabetización; pero ése sí fue el tema privilegiado en mi análisis por varios motivos: primero, por ser ésta mi área de interés y aquella a la que me dediqué más intensamente en mi carrera profesional; segundo, porque considero que fue en el área de la alfabetización donde el eje del cambio paradigmático de la propuesta del CB se manifestó de manera sobresaliente; tercero, porque las mayores inversiones en capacitación y entrega de subsidios para el profesor se produjeron en esta área; y, finalmente, porque la adquisición de la lengua escrita representa un hito en la vida escolar, los mayores índices de repitencia ocurren exactamente en este período inicial y se relacionan íntimamente con la lecto-escritura: el fracaso inicial es el fracaso en la alfabetización.

Es preciso destacar que por haber participado desde 1984 como una de las cordinadoras del proceso de implementación del CB en la red estatal de São Paulo, asumiendo diferentes funciones a lo largo de más de una década, no me fue posible realizar una mirada desde afuera, al margen de la práctica social, tratando de ser neutral para descifrar "objetivamente" sus recortes. Sin embargo, intentaré conservar la distancia crítica necesaria para profundizar los conocimientos sobre el tema, sin dejar de lado la pasión y el orgullo de haber participado en la construcción de esa política que inclusive llegó a difundirse por varios estados brasileños.

Sobre el abordaje y procedimientos

Esos 12 años de implementación del CB incentivaron la reflexión, la investigación y el debate en torno de los grados iniciales. El CB se constituyó en objeto de estudios académicos: diferentes investigadores, con diversas interpretaciones, se ocuparon del análisis de esa política en diferentes momentos de su desarrollo.

La gran mayoría de esos estudios, basados en enfoques cualitativos, se sumergen en el análisis de lo cotidiano en busca de los meandros y de las dificultades de la puesta en marcha de esa

política en grandes sistemas de enseñanza. Aunque se reconozca que tales estudios tienen un valor diagnóstico y amplían la comprensión acerca de cómo funciona el sistema educacional y de cómo actúan escuelas y profesores, poco contribuyen a proponer y encaminar soluciones.

El abordaje que escogí para la investigación del CB fue una tentativa de superar la separación entre enfoques macro y micro del fenómeno educacional. Fui a buscar los datos que me permitiesen documentar la historia de los avances en los retrocesos del CB. Para que esos datos tuviesen significación informativa, organicé categorías que recogían los lineamientos centrales de mi reflexión teórica, buscando poner en evidencia y analizar cuáles fueron las condiciones de posibilidad, cuáles fueron las "señales de reconocimiento", los acuerdos hechos acerca de esas condiciones de posibilidad para que la política del CB se pudiese desarrollar.

Una selección de las tesis de doctorado y de las disertaciones de maestría que se ocupan del análisis de esa política han de contribuir para contextualizar el proceso de implementación y transformación del CB.

Los principales aportes de los estudios de seguimiento y evaluación realizados por la Secretaría de Educación, en los primeros años de implantación del CB, me ayudaron a componer el escenario más general de la práctica de alfabetización que se desarrollaba en ese momento y de su referente teórico.

A través del análisis de los principales documentos elaborados y divulgados por la Secretaría de Educación en esos doce años, cuyo temario estaba más dirigido hacia el CB, procuré mostrar la ampliación progresiva de los enfoques en discusión sobre el tema y la perspectiva teórica que se fue privilegiando.

Sin embargo, por otro lado, el estudio del CB no pudo prescindir de un abordaje psicopedagógico y de un análisis más cualitativo que, en el cuadro de las "invenciones cotidianas", mostrase las formas como los profesores se fueron apropiando de las prescripciones estatales, ajustándose a ese discurso y reorganizando sus prácticas. Un análisis que permitiese entender las repercusiones de los cambios producidos en el desempeño de los alumnos de CB y que calificase los análisis macrosociales, realizados en base a estadísticas oficiales, en un nivel de agregación bastante amplio, que presentaban una mejora en las tasas de desempeño al final del CB de por lo menos 13 puntos porcentuales.

A partir de testimonios de los profesores del CB, participantes o no de un proceso sistemático de capacitación, traté de identificar las varias graduaciones posibles alrededor del eje central de un cambio paradigmático que se impuso en el área de alfabetización: las dimensiones positivas presentes, las rupturas, las contradicciones de sus enunciados. Considerando que la comprensión del discurso de otra persona requiere una orientación específica del oyente en relación a ella, intenté entender cómo fue que el profesor, a lo largo del proceso de implementación del CB, fue aprendiendo el discurso "del otro", o sea, cómo las "palabras ajenas" se tornaron "propias", cómo él se constituyó como sujeto.

A través de una investigación de evaluación realizada con alumnos del CB[3], a partir del análisis de sus producciones escritas mediante un instrumento especialmente elaborado, procuré verificar si existían, y cuáles eran, las diferencias en el desempeño escolar de niños del CB (inicial y en continuidad) que habían tenido la oportunidad de pasar por un proceso de alfabetización en el que la lengua escrita aparecía en toda la complejidad de sus usos sociales. Desarrollé un análisis comparativo de las producciones escritas de un grupo de alumnos cuyos profesores participaban en un proceso sistemático de capacitación y las producciones de un grupo de alumnos cuyos profesores no formaban parte de ese proceso.

Fueron seleccionados para la aplicación del instrumento de investigación, alumnos del CB de profesores que participaban hacía por lo menos dos años, de un proceso sistemático de capacitación a través del **Projeto Alfabetização: Teoria e Prática** (*Proyecto Alfabetización: teoría y práctica*), tomando, a través de sorteo, un profesor por curso. Un segundo grupo fue integrado por alumnos de profesores no involucrados en el Proyecto, pero que pertenecían a la misma escuela que los profesores del primer grupo. Este criterio buscaba garantizar que ambos grupos presentasen condiciones socioeconómicas y culturales relativamente homogéneas, perteneciendo a un mismo contexto escolar: el mismo director, el mismo coordinador,

las mismas condiciones de trabajo. La elección de la clase para el grupo de profesores no involucrados en la capacitación también provino de un sorteo. Además se tomó como segundo criterio para la selección de ese grupo, que el año de escolaridad de los niños fuese el mismo que el de los niños de los profesores involucrados en el proyecto de capacitación.

La aplicación del instrumento de investigación a los alumnos del CB fue realizada en el período noviembre/diciembre de 1993 y fue hecha por los mismos maestros de clase, bajo la orientación de un coordinador, para garantizar una cierta uniformidad. El instrumento de evaluación elaborado para los estudios realizados tenía como referencia su articulación con las concepciones que fundamentaban la propuesta de alfabetización que se trataba de implementar (consolidada a través de las acciones del **Proyecto Alfabetización: teoría y práctica**), con el riesgo de que la propia evaluación realizada podía proporcionar, por incoherencia, datos y patrones inadecuados.

Considerando que la propuesta de trabajo en lectura y escritura que se discutía en las acciones de capacitación estaba centrada en la producción textual, entendido el texto como "todo pasaje hablado u escrito que constituye un todo unificado y coherente dentro de una determinada situación discursiva" (São Paulo/ CENP, 1985:14), el instrumento de evaluación se subdividió en tres partes. La primera constó de dos fichas: la Ficha A, que debía ser completada con los datos del alumno –nombre, edad, nombre del padre, de la madre, dirección, ciudad– y la Ficha B, que debía ser completada con los datos de la escuela –nombre, maestro y clase–. La Ficha C, estaba compuesta por dos preguntas: "qué te gusta hacer en la escuela" y "qué te gusta leer". Finalmente, tanto para el CB inicial como para el CB continuo, los profesores debían orientar las producciones escritas de sus alumnos a partir de la siguiente consigna: "Escribe la historia que más te guste."

Se establecieron exigencias diferentes para el análisis de las producciones escritas, considerando el momento del proceso sistemático de adquisición de la lectura y escritura en que se encontraba el niño: según estuviera en el CB inicial o en el CB continuo.

ASOCIACIÓN INTERNACIONAL DE LECTURA
Organismo Consultor de Unesco

Presidente

John J. Pikulski
University of Delaware
Newark, Delaware

Presidenta electa

Kathryn A. Ransom
Illinois State University
Springfield, Illinois

Vicepresidenta

Carol Minnick Santa
School District #5
Kalispell, Montana

Director Ejecutivo

Alan E. Farstrup

Consejo Directivo

Richard L. Allington, University at Albany-SUNY
Albany, New York
James F. Baumann, National Reading Research Center
University of Georgia, Athens, Georgia
Kathleen Stumpf Jongsma, Northside Independent
School District, San Antonio, Texas
James V. Hoffman, The University of Texas-Austin
Austin, Texas
John W. Logan, Northbrook School District 27
Northbrook, Illinois
Lesley M. Morrow, Rutgers University
New Brunswick, New Jersey
Betsy M. Baker, Columbia Public Schools
Columbia, Missouri
Adria F. Klein, California State University
San Bernardo, California
Diane L. Larson, Owatonna Public Schools
Owatonna, Minnesota

Para el análisis de las fichas A y B de los niños del CB **inicial**, se tuvieron en cuenta (1) las escrituras alfabéticas, que pudiesen ser comprendidas, y (2) las respuestas no alfabéticas. Para la lectura de la ficha C, fueron incluidas en (1) las escrituras alfabéticas, en (2) las escrituras no alfabéticas, pero con posibilidad de lectura, y en (3) escrituras no alfabéticas.

Para los niños del CB **en continuidad**, fueron incluidas en (1) las respuestas escritas de manera convencional, inclusive con errores de ortografía si éstos no comprometían la legibilidad, como p.e., los errores por hipercorrección. En (2) se ubicaban las respuestas con imposibilidad de lectura. Para el análisis de la escritura no alfabética, se solicitó al profesor que, luego de la producción del texto, pidiese al niño que "lea lo que escribió", haciendo anotaciones sobre la lectura al lado de la escritura: lo que el niño leyó, cómo lo leyó y otras observaciones que pudiesen ser útiles.

La lectura de la ficha C profundizó el análisis en cuanto al nivel de escritura presentado por el niño en su producción. A partir de esa ficha, se realizó el relevamiento de las preferencias de los alumnos en cuanto a los tipos de lectura a los que tenían acceso, aunque no fuese necesariamente en la escuela.

La lectura y el análisis de las producciones escritas de los alumnos se centraron en la descripción del producto –texto narrativo– en el nivel de la estructura textual ya alcanzado por el alumno. La posibilidad de establecer un análisis comparativo entre las producciones escritas de alumnos de los profesores que participaban en un proceso sistemático de capacitación y de alumnos de profesores que no participaban en ese proceso, se justifica en la medida en que se igualaban las dificultades de la tarea. Se eliminaron las dificultades de composición, por tratarse de una reescritura; se eliminaron, también, las dificultades de pasar de lo natural a lo elaborado, por la existencia de un *"avant-texte"* ya compuesto literariamente (Teberosky, 1989:2).

Fueron analizados 20 ítems relativos a las cuestiones de macro y micro estructura de los textos a fin de verificar la presencia de: (1) la silueta del texto, o sea, la diagramación del texto –si era una lista, una narración, un anuncio, etc.–; (2) la disposición gráfica pertinente a ese tipo de texto; las palabras aisladas, esto es, palabras sueltas sin articulación de sentido; (3) frases independientes inspiradas en una estructura de "cartilla" o sea, la repetición del predicado en una orden directa, con ausencia de elementos cohesivos, ya sea del lenguaje oral o del escrito; (4) discurso directo con la introducción de diálogos en los textos; (5) la marcación de diálogos (cuando los había) y si esta marcación había sido hecha de forma adecuada o no.

El ítem (6) permitió una clasificación de los textos orientados: si eran textos narrativos o no, y cuando lo eran, si eran relatos o ficción. En la categoría "relatos" estaban incluidos todos los textos no ficcionales como relatos de experiencias, informes y noticias. Los anuncios, propagandas, descripciones, estaban incluidos en la categoría de textos no narrativos. Estaban también allí incluidas las cartas y mensajes, ya que no era el objetivo de esta investigación considerarlos en el análisis y no estaba prevista una categoría específica para ellos.

El análisis privilegió los textos narrativos ficcionales y, en ese campo (7) se buscó analizar los elementos que configuran un texto narrativo, o sea: la presencia de una situación inicial (1); inicio del conflicto (2), en el sentido de buscar evidencias de una posible ruptura de la narración, apenas anunciada; conflicto desarrollado (3), característica esencial del texto narrativo ficcional que muestra la elaboración de una frase, de un enredo y el desenlace (4).

Tomando en cuenta una mirada más amplia, en el conjunto de los textos analizados, narrativos o no, se privilegió aún el análisis de la comprensión del texto por el lector, lo que atañe a las lagunas (8) y la coherencia (9).

Los ítems de 11 a 20 estaban destinados al análisis de la microestructura del texto en relación con errores de transcripción del habla, segmentación, marcas de nasalización, errores de hipercorreción, punto final, puntuación interna, puntuación expresiva, parágrafos, mayúsculas, conectivos.

Se realizó el análisis de los datos[4] en dos niveles: en un primer nivel de análisis, la agregación de los datos con la utilización de cálculos estadísticos para la tabulación de resultados en función de los indicadores propuestos, permitió la organización de tablas descriptivas de las producciones escritas de los alumnos, considerando separadamente los alumnos del CB inicial y del CB en continuidad y el hecho de que sus

profesores estuviesen involucrados o no en el proceso sistemático de capacitación.

En un segundo nivel de análisis, se introdujo el análisis de algunos textos producidos por alumnos del CB para mostrar que la lectura hecha de los textos producidos por los alumnos tiene la intención de obtener de ellos todo lo que ellos pudiesen proporcionar (a sus lectores) y que, en el momento de esta lectura, pudiese ser detectado (y no simplemente para obtener de ellos una respuesta puntual a una pregunta previa).

Esa cuestión señalada por Geraldi (1993:172) es particularmente importante si consideramos que el conjunto de textos analizados estuvo constituido por textos producidos por niños que recién se iniciaban en la escritura. Se trataba, fundamentalmente, de "borra-dores" que no habían pasado por la crítica de un adulto y menos aún, por la "autocensura" de sus autores, con la presencia de construcciones con lagunas, omisiones, ausencia de elementos cohesivos propios del lenguaje escrito y que fueron tomadas como cuestiones de base del conjunto de los textos analizados (Teberosky, 1988:6).

Principales contribuciones

De forma general, una de las principales contribuciones de ese estudio fue la de registrar la memoria de la Secretaría de Educación, constituyéndose en un cuidadoso y exhaustivo trabajo de documentación y sistematización de los datos de implantación de la política del CB en sus diferentes momentos: de construcción, de crítica, de reconstrucción, de cambios de enfoque, de avances y de retrocesos.

A pesar de los constantes esfuerzos de las Secretarías de Educación, tanto estatales como municipales, para producir documentos y desarrollar orientaciones a los maestros, sus muchos proyectos se transformaron en relatos olvidados en los anaqueles. Con cada nuevo gobierno, las palabras de orden parecen ser "deshacer", "desmontar todo lo hecho", ¡en un proceso de eterno recomenzar!

Por eso mismo, uno de los grandes méritos de este trabajo es el de contribuir a llamar la atención de los funcionarios políticos sobre la importante cuestión de que las políticas educacionales no pueden estar sujetas al sabor y al gusto de las discontinuidades político–administrativas y al sabor y al gusto de los gobiernos y de sus partidos.

Otro aspecto que merece ser destacado es la metodología de la investigación, pues se trata de una tentativa de superar la separación que suele prevalecer entre los abordajes macro y micro en el estudio de los fenómenos educacionales. En ese sentido, el trabajo busca relacionar la cuestión macro de implantación de una política pública con el abordaje micro o psicopedagógico, tratando de establecer una intersección y un puente con un análisis más cualitativo que se sumerja en lo cotidiano del aula y de las prácticas de maestros y alumnos, mediadas por el lenguaje, ya sea el del discurso de los maestros o el de las producciones escritas de los alumnos.

Quiero además destacar las contribuciones de este trabajo en el sentido de mostrar los cambios que se van operando en el sistema estatal paulista a partir de las condiciones de posibilidad que se plantearon una vez decidida la implantación del CB, desde 1984.

Una de ellas atañe a la nueva pedagogía de la alfabetización que se va construyendo y constituyéndose a lo largo del período, en el contexto de las discusiones con los docentes que enfrentaron esos desafíos de un cambio conceptual y desarrollaron una reflexión **sobre** y **en** la propia práctica. Las discusiones sobre la producción del fracaso escolar dentro de la escuela, con la revisión crítica de los preconceptos y estereotipos en relación con los grupos más pobres de la población, gran parte marginada de la escuela; el abordaje constructivista mediado por la psicogénesis de la lengua escrita y las contribuciones de la psicolingüística, la sociolingüística y la lingüística del texto, en el cuadro de las discusiones sobre la adquisición de la lengua escrita por el niño en el proceso de escolarización regular, constituyen los logros del cambio paradigmático que se impuso en el área de la alfabetización, teniendo como marco los años 85/86.

En los esfuerzos de reconceptualización del área, la búsqueda de un modelo de capacitación docente se concretó en el **Proyecto Alfabetización: teoría y práctica**, desarrollado en el período 92/94, el cual se constituyó en una experiencia de formación continua que hizo posible en el aula, un trabajo con lectura y producción de textos para la formación de autores y lectores.

La concreción de ese Proyecto está intimamente relacionada con el tiempo, dado que parecía un proyecto imposible de desarrollar en 1984 cuando no había una cultura de la capacitación en servicio. Durante el proceso de implementación del CB, a lo largo de más de una década, diferentes grupos en el interior de los propios organismos de la Secretaría de Educación, fueron tomando conciencia de la necesidad de una capacitación continua y no contradictoria con la propia opción teórica asumida, contribuyendo así con la producción y generalización del cambio en la concepción y práctica de la lectura y la escritura y creando, de esta manera, otra cultura de la capacitación.

Aunque de forma fragmentaria o parcial, los testimonios de los maestros mostraron algunas de las dimensiones presentes en la apropiación del proyecto político–pedagógico del CB y de la consecuente propuesta de alfabetización. Las diferencias de concepción con respecto a los niños y sus procesos cognitivos estuvieron marcadas por la forma como los maestros dirigían su mirada hacia los alumnos, y se expresan más por la negación de las posturas tildadas como tradicionales que propiamente por las características que configurarían una adhesión al constructivismo.

Las cuestiones del lenguaje y las formas de organizar la enseñanza de la lectura y la escritura aparecían como centrales cuando los maestros trataban de marcar las diferencias en relación con un trabajo tradicional –la referencia al trabajo con textos era una de las marcas distintivas–. La inseguridad era un sentimiento comúnmente afirmado. En algunos casos, el profesor verbalizaba un enunciado que negaba el cambio, pero la propia negación encuentra una forma para estructurar el cambio (por la utilización de libros de literatura infantil, de textos, por la consideración de las hipótesis de los niños). Esas formas halladas, aunque difusas, comenzaban a conquistar una cierta concreción: los maestros se decían "confundidos".

Los resultados de la investigación de campo mostraron las diferencias halladas entre los textos narrativos de ficción producidos por los alumnos del CB, del grupo de profesores involucrados en el **Proyecto Alfabetización: teoría y práctica** (GPE) y los textos producidos por alumnos de profesores que no participaban en el Proyecto:

- En relación con la macroestructura del texto, los alumnos de GPE presentaban textos más complejos, coherentes y cohesivos, con todas las características de una narración ficcional: situación inicial, inicio del conflicto, conflicto desarrollado –característica esencial del texto narrativo ficcional– con la elaboración del nudo y desenlace. Estas características inclusive estaban presentes en aproximadamente el 80% de los textos de alumnos del CB inicial.

- En relación con las cuestiones de microestructura del texto, también fueron los alumnos del GPE los que presentaron un mejor desempeño. La ortografía, la puntuación, la segmentación del texto y la utilización de parágrafos formaron parte del conjunto de las preocupaciones de los alumnos de ese grupo.

Los datos de la microestructura textual resultaron particularmente importantes para revertir la idea, comúnmente imputada a la propuesta de orientación constructivista, de que existe una facilitación del trabajo en relación con la ortografía. Los datos presentados no ofrecieron ninguna evidencia de que la cuestión de la ortografía, al igual que la de la puntuación y de la organización en parágrafos, sean dejadas de lado por los niños del GPE, inclusive los del CB inicial. Esa es más bien una idea errónea que funciona ideológicamente para una (des)caracterización del trabajo que se venía haciendo en el CB en relación con su propuesta de alfabetización que ponía énfasis en las actividades de lengua escrita vinculado con el trabajo con textos, con la producción de textos (orales y escritos).

Entre tanto, la producción y generalización de los cambios paradigmáticos que se inscriben en la historia de la implementación del CB necesitan ser entendidos en su dimensión de una heterogeneidad constitutiva que es, simultáneamente, afirmación y negación. No hay un grupo de profesores incorporados en el **Proyecto Alfabetización: teoría y práctica** y un grupo de profesores no incorporados, sino que los enunciados transitan de un grupo a otro: uno es constitutivo del otro. Con esto quiero afirmar que los cambios que se operaron en la teoría y en la práctica de la lectura y escritura de los maestros involucrados en el proceso sistemático de capacitación, se diseminaron a través de todo el grupo de maestros del CB.[5]

Me gustaría, además, señalar la contribución de la metodología utilizada para el análisis de las producciones de los alumnos. En ese nivel de agregación de datos, la utilización de cálculos estadísticos para la tabulación de los resultados, en función de los indicadores propuestos, permitió captar más el "material", más el "producto" que su "forma" en terminos de registro del proceso de producción. El análisis de algunos de los textos producidos por los alumnos del CB tiene la intención de mostrar lo heterogéneo y no lo homogéneo que la utilización estadística reproduce. Y también, la permanente interacción que se estableció entre los autores y sus lectores para que la lectura no se hiciese lineal, sino una negociación de sentidos, privilegiando la intencionalidad de sus autores y dándoles la voz.

También es válido destacar la pertinencia de la categoría de los "posibles" (tomada de Certeau, 1995) para el análisis de una política pública como la del CB, porque exploró y ahondó en la búsqueda de caminos, rompiendo con perspectivas de análisis que, por explorar la vertiente de lo cotidiano, no producen rupturas ni encaminan soluciones para los problemas detectados, insistiendo en conclusiones que descartan la posibilidad de cambio a través de políticas públicas, negando que haya habido transformaciones con la implantación del CB.

Finalmente, me gustaría señalar lo que dice la profesora Dra. Elba Siqueira de Sá Barreto, de la mesa examinadora, respecto de esta investigación:

> "Uno de los grandes méritos de esta tesis fue demostrar que es posible el cambio en las políticas públicas, que es posible encontrar caminos para una enseñanza de calidad dentro de una enseñanza masiva; que la búsqueda inquieta y persistente de enseñanza masiva de calidad puede funcionar también como estímulo y desafío de la propia producción académica, que es desafiada a brindar respuestas a problemas tan grandes que todos tenemos que enfrentarlos..."

Notas

1. Este artículo fue escrito tomando en cuenta las observaciones críticas, las discusiones y los aspectos que enfatizara la mesa examinadora, compuesta por las profesoras doctoras: Marjía Laura Barbosa Franco (orientadora), PUC-SP; Clarilza Prado de Souza, PUC-SP; Laurinda Ramalho de Almeida, PUC-SP; Cecília Azevedo Collares, UNICAMP; Elba Siqueira de Sá Barreto, USP/FCC; además de las contribuciones del profesor Dr. João Wanderley Geraldi, UNICAMP, que participó del jurado de calificación.
2. En 1984 el CB fue implantado solamente para los alumnos inscriptos en los primeros grados de 5.500 escuelas primaria comunes y 11.500 escuelas rurales aisladas, abarcando un total de 842.238 alumnos y cerca de 30.000 profesores. En 1985, se extendió hasta el 2° año de escolaridad, llegando a 1.547.000 alumnos (580.000 ingresantes, 840.000 que continuaban; 137.000 retenidos en 1984 en segundo grado) y cerca de 50.000 profesores.
3. La investigación de evaluación realizada con los alumnos del CB fue desarrollada bajo mi coordinación, con apoyo de infraestructura y financiamiento de la Fundação para o Desenvolvimiento de Educação (F.D.E./Secretaria de Estado da Educação) y contó con un equipo de auxiliares de investigación y un equipo técnico de la propia Fundación.
4. Fueron analizados los trabajos escritos de los alumnos de 33 clases del CB (inicial y en continuidad), un total 928 pruebas.
5. En el momento en que finalizaba este artículo, los resultados generales del Estado de São Paulo, en relación con los datos de aprobación de los alumnos de los terceros grados en 1995, a partir de la aplicación de una prueba estandarizada, mostraban índices superiores al 70% de respuestas consideradas correctas en el área curricular Lengua Portuguesa. Esos datos, por un lado, consagran la propuesta político–pedagógica iniciada por el CB en relación con esa área; y por el otro, se refieren al programa de capacitación llevado a cabo y su capacidad de diseminación en todo el estado.

• **Emilia Ferreiro nos ha hecho llegar sus comentarios acerca de la evaluación realizada en el Estado de São Paulo, sobre los resultados obtenidos en el CB al cual se refiere este artículo. Dada la importancia de esta evaluación de una propuesta alternativa de alfabetización, decidimos incluirla a continuación, ND.**

Referencias bibliográficas

Geraldi, J. W. (1993) **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes.

Teberosky, Ana (1989) La escritura de textos narrativos. **Infancia y Aprendizaje** 46. España: Madrid.

183

Evaluación de las modificaciones introducidas en el Ciclo Básico, Estado de San Pablo, años 1984-1994

Comentarios de Emilia Ferreiro

Durante esos 10 años se realizaron acciones continuadas y consecuentes para revertir la situación de repitencia entre 1° y 2° años de primaria, con cifras de alrededor del 50% de fracaso. (Recordemos que en Brasil los niños entran a 1° con 7 años.)

Un equipo liderado por Marília Geraes Durán y Maria Leila Alves con apoyo técnico de Telma Weisz y un importante grupo de colaboradores iniciaron una serie de reformas que se escalonaron de la siguiente manera:

1984– Definición e implantación del Ciclo Básico (CB): 1° y 2° de primaria considerados como un único ciclo, con promoción automática.

1985– Acciones de capacitación a los maestros en horas de trabajo incluidas dentro de su salario. (Publicaciones, telecursos y teleconferencias, seminarios, conferencias, etc. Gran parte de estas publicaciones se dedicaron a difundir una visión constructivista de la alfabetización.)

1986– Implantación de la Jornada Única (aumento de las horas de permanencia en la escuela; los niños comen en la escuela; no llevan tarea para la casa).

Ya en 1985, el CB involucraba a 50.000 maestros y 1.500.000 alumnos. Una evaluación realizada en 1986 indicaba un incremento de casi 10% en la retención de alumnos.[1]

Grandes polémicas se iniciaron entonces: ¿una ganancia del 10% justifica las inversiones realizadas? Las personas antes mencionadas respondían: modificar una situación educativa que llevaba 30 años de inmovilidad es pura ganancia. Con la promoción automática ¿no se tratará acaso de desplazar el "cuello de botella" de la repitencia hacia 3°? Ellas respondían: el solo hecho de garantizar a todos los niños una permanencia de dos años en la escuela es pura ganancia. ¿No será mejor hacer una experiencia piloto en algún distrito, delegación o región? Ellas respondían: o es para todos o no es para nadie.[2]

A fines de 1994 (o inicios de 1995) hay cambio de autoridades y el equipo anterior es literalmente expulsado de la FDE (Fundaçao para o Desenvolvimiento da Educação). La nueva secretaria de Educación del Estado de São Paulo, Rose Neubauer, decide hacer una evaluación masiva del aprendizaje de los alumnos. Al inicio de 1996 se evalúa a todos los alumnos de 3° y 7° de primaria en pruebas basadas en los contenidos del CB (para los de 3°) y de 6° año (para los matriculados en 7°).

Las pruebas se administran a unos 600.000 alumnos de 3° y a unos 500.000 de 7° (divididos en 350.000 de turno diurno y 150.000 de turno nocturno).

En 3° se evalúan aprendizajes en portugués y matemáticas. En 7° se incluye además, ciencias, historia y geografía.

Los principales resultados son los siguientes:[3]

1) Los porcentajes de aciertos son superiores en 3° (comparados con 7° año)

	3°	7°	
		diurno	nocturno
Portugués	70%	55%	42%
Redacción	55%	47%	37%
Matemática	65%	31%	28%

2) La lista de las 100 mejores escuelas (= escuelas con mejores resultados en las evaluaciones) de 3° y 7° fue hecha pública en la edición del 27 de setiembre de 1996 de la **Folha de São Paulo**. Sólo 2% de las escuelas con mejores resultados en 3° se encuentran en la "Grande SP". Algunas de las mejores escuelas están a 350 kms. o incluso a 580 kms. al noroeste de São Paulo. Los porcentajes de acierto de los alumnos de 3° favorecen a las escuelas del interior, mientras que los resultados de los alumnos de 7° son muy similares entre el interior y la "Grande SP".

Porcentaje de aciertos de los alumnos de 3°

	Interior	Grande SP
Portugués	73%	67%
Redacción	57%	52%
Matemática	68%	62%

Porcentaje de aciertos de los alumnos de 7° diurno

	Interior	Grande SP
Portugués	55%	55%
Matemática	32%	31%

Porcentaje de aciertos de los alumnos de 7° nocturno

	Interior	Grande SP
Portugués	42%	42%
Matemática	29%	28%

3) Un grupo de 23 escuelas particulares "de élite" de la ciudad de São Paulo (entre las cuales se encuentra la Escola da Vila) también participaron de esta evaluación, con un total de 93.000 alumnos. Los resultados de estos alumnos de escuelas particulares fueron comparados con los de los alumnos de las 100 mejores escuelas del estado de SP. Mientras que en 7° los porcentajes de aciertos favorecen a las particulares, en 3° los resultados en portugués y redacción son prácticamente idénticos (diferencia de apenas 1% a favor de las escuelas particulares):

Porcentaje de aciertos de los alumnos de 3°

	Particulares	Estatales
Portugués	90%	89%
Redacción	76%	75%
Matemática	89%	84%

Porcentaje de aciertos de los alumnos de 7°

	Particulares	Estatales
Portugués	77%	65%
Matemática	51%	46%

Las consecuencias que extrae de estos resultados la Secretaría de Educación son las siguientes:

1) Los buenos resultados de 3° reflejan la prioridad otorgada a los primeros años de la primaria. En 5° – 8° grado no hubo, durante estos años, un cambio similar.

2) La reprobación de alumnos debe ser revisada en todos los grados. En la evaluación resulta claro que, cuanto más desfasado está en edad un alumno con respecto a su año escolar, peores son sus resultados. Esto, sin excepción.

El periódico **Folha de São Paulo** agrega:

"En el CB tuvo lugar, además, en la última década, una de las mayores revoluciones en la alfabetización, de las teorías del constructivismo."

Conclusiones

1) Es la primera vez que disponemos de una evaluación hecha a gran escala. Además,

esta evaluación no fue hecha por quienes condujeron los cambios, sino por un equipo que no estaba de acuerdo con las modificaciones introducidas.

2) Que se haya podido poner la educación pública, en un estado tan grande y complejo como SP, al nivel de las mejores escuelas particulares, es un salto cualitativo de enorme importancia. Diez años para obtener este resultado es realmente muy poco tiempo, medido en términos de los años de estancamiento previos y de la actual situación de la educación en América Latina y en el resto de Brasil.

3) Estos cambios fueron posibles gracias a un conjunto de medidas, no una medida aislada. En particular, en capacitación de profesores se hizo una apuesta fuerte e imaginativa, utilizando todos los recursos disponibles (televisión, radio, periódicos, análisis de la práctica, conferencias de académicos –"tous azimouts", como dirían los franceses–). Siempre se desconfió de la capacitación "en cascada".

4) Que los resultados del interior sean mejores que los del "Gran SP" puede deberse a muchas circunstancias. Yo creo que un factor fundamental fue el apuntar de entrada, en una clara opción política, a "que todos cambien, incluso los que están más apartados".

5) El mantener una línea consecuente de cambio, a pesar de la inestabilidad política que caracteriza este período, fue también una de las contribuciones mayores del equipo directivo, quienes tuvieron que luchar con toda clase de obstáculos para llevarlo a cabo.

6) El "constructivismo" seguramente no fue asumido por todos los docentes de la misma manera. Pero sí se perdió el respeto a las famosas "cartilhas", se redujeron las familias silábicas y se abrió el camino a los libros. La copia retrocedió y comenzó la liberación de la escritura.

7) No conozco ningún otro ejemplo de evaluación "imparcial" (ya que fue hecha por un equipo contrario al inicial), a gran escala, que muestre de manera tan clara que es posible cambiar la escuela pública en su parte más sensible: el inicio de la alfabetización.

Notas

1. La evaluación se realizó de la siguiente manera: se compararon los resultados de alumnos matriculados en 1er. año en 1983, promovidos para 2º en 1984 y para 3º en 1985, y se los comparó con los alumnos matriculados en el Ciclo Básico en 1984, promovidos para 3º en 1986.

2. Ver las intervenciones de las dos responsables antes mencionadas en E. Ferreiro (coord.), **Los hijos del analfabetismo**, México: Siglo XXI, 1989.

3. Fuentes: "Sistema de avaliação de rendimiento escolar do Estado de São Paulo – SARESP – Relatório final dos resultados da 1a. aplição", publicación de FDE y la Secretaria del Estado da Educação, fechada en noviembre de 1996. Los resultados fueron conocidos antes y ampliamente comentados en la edición del 27 de setiembre de 1996 de la **Folha de São Paulo**.

LIBROS RECOMENDADOS PARA NIÑOS Y ADOLESCENTES

Sección a cargo de la Profesora María Luisa Cresta de Leguizamón

Los textos han sido seleccionados respetando la pluralidad temática como un principio regidor en la literatura infantil y juvenil. La agrupación por edades responde a fines prácticos y no pretende fijar límites taxativos.

De 5 a 8 años

Canela: **Lola descubre el aire**.
Ilustraciones: Mónica Wis. Buenos Aires: Primera Sudamericana, Serie Lola, 1996, s/n.

•Las ilustraciones son, en cada página, las protagonistas del texto. Aparecen acompañadas con breves y emulsionadoras palabras, que el lector recién iniciado en la lectura pueda gozar casi como un juego. (**Relato**.)

Istvan: **Quiero ganar este concurso**.
Textos e ilustraciones de Istvan. A-Z Editora. Buenos Aires, 1997, s/n.

•Un ingenioso relato muy bien ilustrado, con un cálido mensaje final. (**Relato**.)

Machado, Ana María: **Niña bonita**.
Ilustraciones de Rosana Faría. Traducción: Verónica Uribe. Caracas, Venezuela: Ediciones Ekaré, Banco del Libro, 1994, s/n.

•Había una vez una niña tan bonita como negrita. El conejo blanco, su vecino y gran admirador de su belleza, sueña con tener alguna vez una hijita como ella, negrita y bonita. Se suceden diferentes peripecias hasta llegar al fin ansiado. (**Cuento**.)

Repún, Graciela: **Yo no vivo en una selva**.
Ilustraciones: Oscar Rojas. Libros del Quirquincho, Colección Soy como soy, Buenos Aires, 1996. s/n.

•Con ingeniosas y adecuadas ilustraciones, un niño cuenta su vida a través de sus mundos conocidos. (**Cuento**.)

De 7 a 10 años

Bialet, Graciela: **De boca en boca**.
Historias y leyendas de Córdoba. Ilustraciones de cinco plásticos cordobeses. Córdoba, Argentina: A-Z editora y Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, Buenos Aires, 1994, 83 páginas.(**Leyendas**.)

Rivera, Iris: **Contando ando**.
Ilustraciones: Karina Maddonni. Buenos Aires: Plus Ultra, Colección Los libros del ombú, 1997, 47 páginas.

•Mezcla ingeniosa de cinco relatos que abordan temas variados, mezclando la vida real y común, con rasgos insólitos, con humor. (**Cuentos**.)

Walsh, María Elena: **Manuelita, ¿dónde vas?**
Ilustraciones: Eduardo y Ricardo Fuhrmann. Buenos Aires: Espasa Calpe Argentina, 1997, 115 páginas.

•La autora retoma uno de sus más celebrados personajes y luego de décadas de su primera aparición, vuelve para entretener a sus lectores con nuevas y modernísimas aventuras, donde se mezclan animales, hechos y un lenguaje afín a los lectores de hoy. (**Cuentos**.)

Ziraldo: **El pibe Piola**.
Ilustraciones: Ziraldo. Traducción y adaptación de Juan Forn. Emecé, Colección El pequeño Emecé. Buenos Aires, 1991, 107 páginas.

•Es la historia de un chico del Brasil, pero podría ser un chico argentino... Ingenio, calidez, comicidad y ternura, apoyados en sugestivos dibujos. (**Cuento**.)

De 9 a 12 años

Antología: Leyendo cuentos en la plaza.
De varios autores. Asunción, Paraguay: Editorial el Lector, 138 páginas, s/f.

•Se trata de una colección de 19 cuentos, pertenecientes a autoras paraguayas. Los temas son muy variados (regionales, con animales y plantas del lugar, episodios y peripecias de la vida urbana y/o campesina. (**Cuentos**.)

Chesterton, Gilbert: **El caso del extraño visitante**. Versión de Beatriz Melantoni.

Ilustraciones: Carlos Langone. Buenos Aires, Libros del Quirquincho, 1996, 32 páginas.

•Un clásico autor inglés nos relata un episodio con misterio, suspenso y un final imprevisto. (**Cuento**.)

De Santis, Pablo: **El último espía**. Ilustraciones: Diego Bianchi. Buenos Aires: Primera Sudamericana, 1992, 68 páginas.

•Se trata de una colección de 7 relatos, con aventuras muy diversas, unidas por la aparición de un personaje: un espía. Se relata con humor y precisión en el lenguaje. (**Cuentos**.)

Zarju, Nurit: **Momi**. Traducción Raquel Garbet. Buenos Aires, Primera Sudamericana, 1997, 87 páginas.

•Novela construida a través de cartas, remitidas a la señora Shajaf, por Momi, contándole de su casa (que ella cuida), sus animalitos, el barrio. Hay humor, alegría, penas y plantas. (**Novela**.)

De 11 a 14 años

Andruetto, María Teresa: **Huellas en la arena**. Ilustraciones: Patricia Melgar. Buenos Aires, Primera Sudamericana, Colección Pan flauta, Cuentos del mundo, 1997, 57 páginas.

•Relatos de todo el mundo, de su propia autoría, convergen para solaz de lectores adolescentes, ávidos de penetrar en un mundo antiguo, de evocaciones, unidas por las "huellas dejadas en la arena".

Cabal, Graciela: **Las rositas**. Buenos Aires: Colihue, Colección Literaria LyC, 1992, 91 páginas.

•Novela que evoca la sociedad argentina de los años 40, más o menos, con 44 capítulos que enmarcan, cada uno, situaciones muy diversas: hay humor, hay nostalgia, hay cuadros costumbristas. Todo está narrado linealmente, con agilidad. (**Novela**.)

Mariño, Ricardo: **El libro de la risa**. Ilustraciones: Ricardo Fortín. Buenos Aires, Primera Sudamericana, 1996, 99 páginas.

•Gran variedad de textos, humorísticos, ridículos, con chicos y chicas, adultos algunos insoportables, casi todos muy breves. El orden puede ser "tuyo". Se puede ironizar, enojarse también, y especialmente divertirse. (**Misceláneas muy variadas**.)

Murillo, José: **Rubio como la miel**. Tapa: Kitty Loréfice de Passalia. Buenos Aires: Guadalupe, Colección El mirador, 1985, 185 páginas.

•La temática elegida para esta obra es la relación profunda, sentimental, entre un niño y un animal. Es un interesante documento de la vida de un niño-adolescente, que se lee con atención. (**Novela**.)

Adolescentes y jóvenes

Cuentos argentinos: Antología para gente joven. Selección y prólogo de Graciela Pérez Aguilar. Buenos Aires: Alfaguara, 1994, 159 páginas.

•Se trata de una selección de 15 cuentos de autores importantes para la literatura infantil y juvenil (Basch, Bornemann, Gambaro, Montes, Shua, Walsh, entre otros) y que abarca el humor, el terror, lo fantástico, lo sentimental... (**Cuentos**.)

Sepúlveda, Luis: **Historia de una gaviota y del gato que le enseñó a volar**. Subtítulo, *Una novela para jóvenes de 8 a 88 años*. Barcelona. Tusquets, 1996, 130 páginas.

•Esta historia cuenta las aventuras del gato Gorbas, que cría una gaviota. Hay ecología, amor, humor; una hermosa y bien contada historia, con imaginación, fantasía, y cruda realidad. (**Novela**.)

Skármeta, Antonio: **No pasó nada**. Buenos Aires: Sudamericana, 1997, 95 páginas.

•En 1980 publicó por primera vez su autor esta novela que obtuvo mucha repercusión por el tema y su enfoque. Se trata de un adolescente de 14 años, chileno exiliado en Alemania, que lucha por sobrevivir en ese nuevo país que lo ha acogido generosamente, pero que le plantea el problema de su propia identidad. El autor despliega en su narración una mirada tierna, casi poética, con ironía, para abarcar los temas que van apareciendo en el mundo del protagonista. (**Novela**.)

Skármeta, Antonio: **Ardiente paciencia (El cartero)**. Buenos Aires: Sudamericana, 1985, 154 páginas.

•El libro está dedicado a Matilde Urrutia, la esposa de Pablo Neruda, chileno, uno de los autores más significativos en Latinoamérica. El autor imagina una atrayente historia, creando la figura de un cartero que protagoniza episodios muy interesantes. El lector encuentra aquí un texto placentero literariamente. (**Novela**.)

LIBROS Y REVISTAS

Revistas

La Educación en nuestras manos
Revista Pedagógica de los Trabajadores de la Educación
Año 6, **46**, junio 1997.
SUTEBA, Buenos Aires, Argentina.

Reading Research Quarterly
Vol. 32, **2**, abril, mayo, junio 97
International Reading Association
USA

Journal of Adolescent and Adult Literacy
Vol. 40, **7**, abril 1997
Vol. 40, **8**, mayo 1997
International Reading Association
USA

The Reading Teacher
Vol. 50, **7**, abril 1997
International Reading Association
USA

CCC, College Composition and Communication
Vol. 48, **2**, mayo 1997
National Council of Teachers of English
USA

Research in the Teaching of English
Vol. 31, **2**, mayo 1997
National Council of Teachers of English
USA

Educação & Realidade
Vol. 21, **2**, julio-diciembre 1996
Facultade de Educação
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Porto Alegre, Brasil.

EPSIBA
Revista de Psicopedagogía N° 4
Escuela de Psicopedagogía de Buenos Aires
Espacio Psicopedagógico Brasilero-argentino

Movimiento pedagógico N° 13
Centro de Formación "Padre Joaquín" de Fe y Alegría
Venezuela, febrero 1997

Libros

Reading Engagement. Motivating readers through integrated instruction
John T. Guthrie y Allan Wigfield (eds.)
1997, 243 páginas.
Newark, DE: International Reading Association. USA

Questioning the author An approach for enhancing student engagement with text
Isabel L. Beck
Margaret G. McKeown
Rebecca L. Hamilton
Linda Kucan
1997, 122 páginas.
Newark, DE: International Reading Association

Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior.
Edith Litwin
Editorial Paidós
Buenos Aires, 1997
160 páginas

Cruzando límites Trabajadores culturales y políticas educativas
Henry Giroux
Editorial Paidós
Buenos Aires, 1997
298 páginas

Retorno a la educación. El "Emilio" de Rousseau y la pedagogía contemporánea
María Victoria Crespo
Editorial Paidós, Col. Papeles de Pedagogía
Barcelona, 1997
145 páginas

Literatura infantil y juvenil

La soñera
Ana María Shua
Alfaguara
Buenos Aires, 1996
100 páginas

Los grendelines
Elsa Bornemann
Alfaguara,
Buenos Aires, 1997
70 páginas

El insoportable
Ricardo Mariño
Alfaguara
Buenos Aires, 1996
70 páginas

La aventura inmortal de Max Urkhaus
Joan Manuel Gisbert
Alfaguara
Buenos Aires, 1996
150 páginas

TEXTOS EN CONTEXTO
Los procesos de lectura y escritura
Tomo 3

Asociación Internacional de Lectura/
LECTURA Y VIDA
Buenos Aires, 1997
96 págs.

Este tomo 3 de **Textos en contexto** está conformado, como los dos tomos anteriores, por distintos modelos elaborados en relación con los procesos de lectura y escritura, que fueran incluidos en **Theoretical models and processes of reading**, publicación de la International Reading Association, de 1994.
Tal como lo anunciamos oportunamente, el tomo 3 incluye un trabajo de Grover C. Mathewson, recientemente fallecido, **"La influencia de la actitud en la lectura y la escritura y en su aprendizaje"** (*Model of attitude influence upon reading and learning to read*) y "Los modelos de alfabetización: disensos y tensiones" (*Dissension, tensions, and the models of literacy*).

Grover C. Mathewson tuvo siempre como interés primordial indagar acerca de la influencia de los factores afectivos sobre la comprensión de la lectura y sus investigaciones reconocieron, explícitamente, los aportes de la psicología social. El modelo aquí presentado pretende —según el autor— corregir las falencias de los modelos (elaborados por él en 1976 y 1985) y ofrecer caminos para la investigación y práctica futuras".

Preocupado por la relación entre actitud, intención y lectura, se interesa en primer término por definir los componentes de la actitud: los aspectos cognitivo, afectivo y conativo. "Una opción integral de sólida raigambre en la psicología social admite que la actitud está conformada por tres componentes: la evaluación sería el componente cognitivo; el sentimiento, el afectivo; y la presta disposición a la acción, el componente conativo... F.H. Allport señaló el poder práctico de este enfoque cuando describía a Otelo como 'perturbado por los artificios persistentes de Yago hasta que nace en él una actitud hacia Desdémona de furiosa venganza'. Allí la actitud de Otelo incluye la evaluación de que ella ha actuado mal, un sentimiento de furia hacia ella y un plan de acción para lograr la venganza. Este ejemplo literario muestra cómo un concepto de actitud que incluya creencias evaluativas (cognitivas), sentimientos (afecto) y la inmediata disposición a la acción (conación) permite una descripción más rica del estado mental de Otelo en relación con Desdémona que cualquier otra concepción menos amplia".

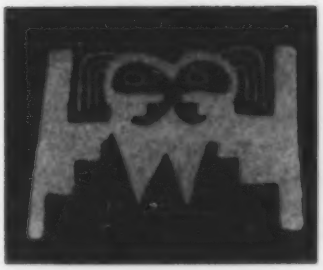
Ahora bien, la actitud hacia la lectura no afecta directamente al comportamiento lector, sino que aparece, en el modelo de Mathewson, la intención como el único mediador entre la actitud hacia la lectura y la lectura propiamente dicha. La intención se define así como el compromiso con un plan para lograr determinados objetivos en un tiempo más o menos determinado en el futuro.

No sólo la actitud influye en la intención de leer, sino que también es necesario reconocer la ayuda de una motivación externa y un estado emocional interno, como factores que inciden sobre la intención de comenzar a leer o de continuar leyendo.
La validez pragmática de este modelo puede determinarse por su aplicabilidad en el aula. Mathewson, en este sentido, dedica una parte de su trabajo a analizar el alcance educacional de este modelo, sugiriendo estrategias de aula que permiten fomentar actitudes positivas hacia la lectura a través de la mediación eficaz de la intención.

En **"Los modelos de alfabetización: disensos y tensiones"**, Robert Tierney analiza los modelos de L. Rosenblatt (**Textos en contexto, 1**), de K. Goodman (**Textos en contexto, 2**), de G. Mathewson (incluido en este volumen de **Textos en contexto**) y de R. Rudell y N. Unrau (no traducido). Al enfatizar la naturaleza compleja de la alfabetización, pone en debate si estos modelos "realmente captan la naturaleza idiosincrática, cambiante, continua del proceso de significación".

Considera que los modelos enunciados pretenden explicar (dejando en claro diferencias y semejanzas) algunos o muchos de estos aspectos vinculados con la comprensión de la lectura: "la influencia del contexto; el rol del conocimiento anterior; las experiencias de los lectores o escritores con los textos; propósitos, valores, motivaciones y posturas anteriores a su encuentro con un texto; la naturaleza de la asignación del significado en el lector o el escritor, especialmente en cuanto a la comprobación de hipótesis; el rol de las predicciones, de la atención selectiva, la autocorrección y las imágenes y dimensiones afectivas de la lectura; el rol de los rasgos distintivos del texto como el contenido proposicional, la cohesión y la organización; la influencia de los pares en la asignación del significado; el rol de los maestros y de la práctica en el aula en la alfabetización; algunos resultados esperados del aprendizaje de la lecto-escritura incluidas las funciones de los encuentros de alfabetización y las normas que rigen cualquier juicio de adecuación de la respuesta". Tierney instaura la polémica acerca de la necesidad de desplazar al modelo único por una serie de modelos para no reducir el juego o la interacción humana que se da en la relación con los textos y para alcanzar una representación más congruente con la naturaleza dinámica, continua y fluida de la alfabetización.

M.E.R.



INFORMACIONES

POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS PARA AMÉRICA LATINA

Este es el tema central del Congreso que habrá de realizarse entre el 27 y el 29 de noviembre de 1997 en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, organizado por el Instituto de Lingüística de dicha Facultad. Este Congreso tiene como objetivo central constituirse en foro de debate entre especialistas con el fin de promover el estudio de las teorías y acciones político-lingüísticas.

Las áreas temáticas a tratar son dos: **Políticas lingüísticas** —problemas teóricos y metodológicos; historia social de las lenguas; identidad lingüística y cultural; culturas orales y culturas escritas, procesos de integración; sociolingüística urbana—y **Planificación del lenguaje** —instituciones destinadas a la planificación; la lengua en los medios de comunicación, tecnologías de la palabra; lenguas en la educación formal; lexicografía y terminología; regulación de los intercambios en situaciones multilingües.

Los interesados en presentar una ponencia deberán enviar **antes del 1° de octubre de 1997** un resumen de 400 palabras que sintetice la estructura, temas principales de discusión y conclusiones. En el mismo se indicarán el nombre y apellido del/de los autores, institución a la que pertenecen, dirección, título de la ponencia y área temática correspondiente.

Informes e inscripción:

Instituto de Lingüística. Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Buenos Aires.

25 de Mayo 221 (1002) Buenos Aires, Argentina

Teléfonos: 343-1196 / 342-5922 / 334-7512
Fax: (54-1) 343-2733

E-mail: cpl@lilling.filo.uba.ar

Horario: lunes a viernes de 10 a 19 hs.

43° CONVENCIÓN ANUAL DE LA ASOCIACIÓN INTERNACIONAL DE LECTURA: Presentación de ponencias en español

Recordamos a nuestros lectores, que esta Convención se habrá de desarrollar entre el 3 y el 8 de mayo de 1998 en Orlando, Florida, Estados Unidos y que ella ha de incluir una serie de sesiones en español.

Queremos volver a insistir ahora en la necesidad de presentar ponencias en este espacio de discusión para comenzar a hacer conocer la producción latinoamericana en otros contextos. Por ello se ha extendido hasta **el 30 de octubre** el plazo para mandar el resumen del trabajo a incluir en el programa.

Reiteremos aquí la información brindada en la revista de junio:

Las personas interesadas en presentar ponencias para ser expuestas en reuniones de media hora o de una hora (a elección), deben enviar una síntesis de su trabajo, de **no más de 400 palabras**, acompañada de todos sus datos personales (de ser posible; número de fax o E-mail para facilitar la comunicación), antes del **30 de octubre de 1997, a**

Mabel Condemarín
Ministerio de Educación.
Avda. Bernardo O'Higgins #1371.
Santiago de Chile.
Telfax (56-2) 696-6455. E-mail: falliend@rdc.cl

Remitimos a la revista de junio para conocer toda la información vinculada con este tema.

LA ASOCIACION ARGENTINA DE LECTURA CUMPLE 25 AÑOS

Hacemos llegar nuestras felicitaciones a la AAL por la intensa labor voluntaria realizada durante estos 25 años de lucha para poder formar lectores y escritores autónomos, críticos y creativos.

lectura y vida

REVISTA LATINOAMERICANA DE LECTURA

Cuota de afiliación individual para América Latina (excepto Argentina): US$ 23.

Cuota de afiliación institucional: US$ 50.

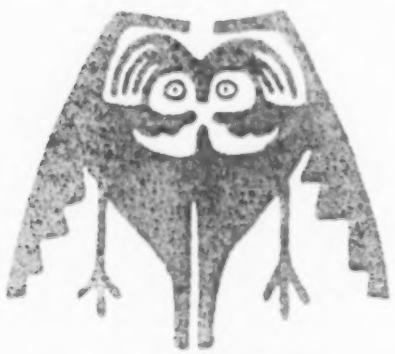
La afiliación anual a la Asociación Internacional de Lectura incluye **Lectura y Vida**, material informativo, descuento en congresos y publicaciones.

Cheque o giro en **dólares** sobre un banco de los Estados Unidos a la orden de la **Asociación Internacional de Lectura**, a:
IRA PO Box 8139 Newark,
Delaware 19714-8139, U.S.A.

Argentina: Cheque o giro en pesos por **$ 25** ó **$ 50**, según corresponda, a:
Casilla de Correo 124, Sucursal 13
(1413) Buenos Aires, Argentina.

Recargo por correo vía aérea: US$ 10.

Redacción de **Lectura y Vida**
Lavalle 2116 - 8º B
(1051) Buenos Aires, Argentina
Tel/fax: 953-3211
Fax: 951-7508
Horario: Lunes a viernes de 12 a 18 hs.



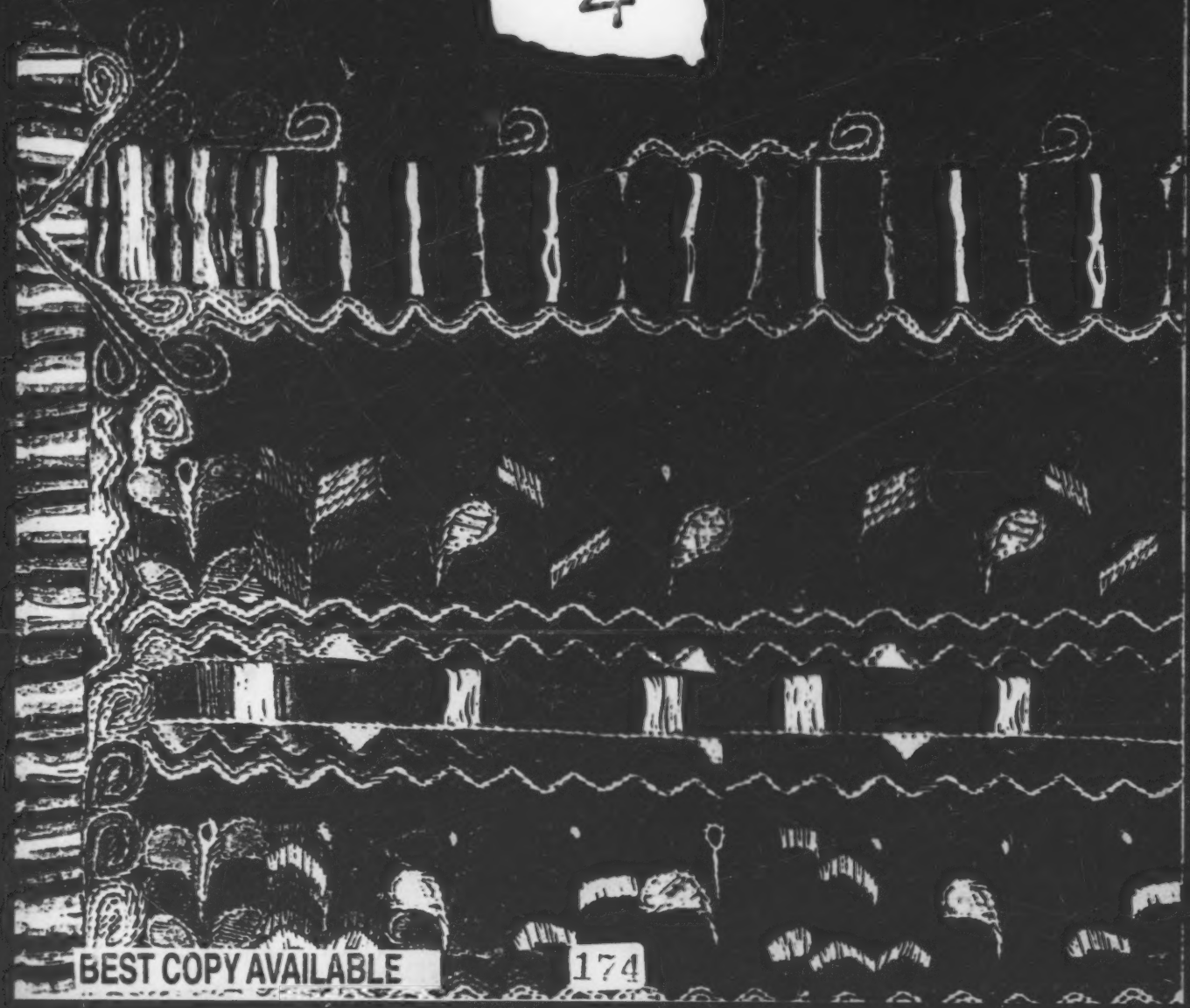
- Fronteras socioculturales: usos y prácticas de lectura y escritura de alumnos de la comunidad boliviana en la escuela pública argentina y en el hogar
- Resolución de problemas de procesamiento de la información durante la lectura
- Tratamiento de la familia en la literatura infantil y juvenil contemporánea
- "Recuperación lectora": un programa de intervención temprana
- Acerca del método
- La alfabetización en la red estatal de escuelas públicas de San Pablo: una historia de andar y desandar caminos
- Evaluación de las modificaciones introducidas en el Ciclo Básico, Estado de San Pablo, años 1984-1994
- Literatura infantil y juvenil

BEST COPY AVAILABLE

lectura y vida

REVISTA LATINOAMERICANA DE LECTURA

AÑO 18
diciembre 1997
4



BEST COPY AVAILABLE

El analfabetismo, fenómeno social profundamente arraigado, representa la negación del derecho fundamental de aprender, conocer y comunicarse.

Actualmente existen en el mundo cerca de mil millones de adultos que no saben leer ni escribir.

Cien millones de niños en edad escolar no tienen sitio donde aprender y amenazan con engrosar las filas de los adultos analfabetos del siglo XXI.

Crear un mundo en el que todos puedan alfabetizarse representa un tremendo reto.

Unesco

Aquí aceptamos el desafío y, desde este lugar, luchamos por el cambio.

17º CONGRESO MUNDIAL DE LECTURA

"GLOBAL LITERACY: DIALOGUE MAKES A DIFFERENCE"

21 al 24
de julio de 1998

OCHO RÍOS,
JAMAICA

International Reading Association
800 Barksdale Road
P.O. Box 8139
Newark, Delaware 19714–8139,
U.S.A.

Revista Latinoamericana de Lectura
Año XVIII - Número 4 - Diciembre 1997

Publicación trimestral de la
Asociación Internacional de Lectura (IRA)
P.O.Box 8139 - Newark, Delaware 19714
Estados Unidos

Directora
María Elena Rodríguez

Consejo Editorial Consultivo
Berta P. de Braslavsky (Argentina)
Irma Camargo de Ambia (Perú)
Silvia Castrillón (Colombia)
María Elvira Charria (Colombia)
Mabel Condemarín Grimberg (Chile)
Alan N. Crawford (Estados Unidos)
María Eugenia Dubois (Venezuela)
Adolfo Elizaincín (Uruguay)
Emilia Ferreiro (México)
Artur Gomes de Morais (Brasil)
Kenneth Goodman (Estados Unidos)
Josette Jolibert (OREALC-Unesco–Chile)
Delia Lerner (Argentina)
Luis Méndez (Honduras)
Magaly Muñoz de Pimentel (Venezuela)
Diana Rivera Viera (Puerto Rico)
Ruth Sáez Vega (Puerto Rico)
Marta Eugenia Sánchez González (Costa Rica)
Isabel Solé (España)
Ana Teberosky (España)
Vera Teixeira de Aguiar (Brasil)
Gaby Vallejo (Bolivia)

Asistente editorial
Marina Franco

Diseño de tapa
Diagramación
Patricia Leguizamón

Composición y armado
Lectura y Vida

Imprenta
Color EFE - Paso 192 - Avellaneda

Redacción
Lavalle 2116 - 8° B
(1051) Buenos Aires - Argentina - Tel: 953-3211
Fax: (54-1) 951-7508

Dirección Postal
Casilla de Correo 124, Sucursal 13
(1413) Buenos Aires, Argentina

Costo de la suscripción anual
(equivale a la afiliación a la
Asociación Internacional de Lectura)
América Latina, Africa y Asia (excepto Japón):
Socio individual: U$S 23
Resto del mundo:
Socio individual: U$S 45
Instituciones: U$S 50

Aparece en marzo, junio, setiembre y diciembre
Registro de la Propiedad Intelectual Nº 665 219

Los artículos y fotografías no pueden reproducirse total o parcialmente sin la autorización escrita de LECTURA Y VIDA, Revista Latinoamericana de Lectura.
Los artículos firmados no expresan necesariamente la opinión de la Asociación Internacional de Lectura o de la Redacción de la revista.
LECTURA Y VIDA es un foro abierto para el intercambio de información sobre teoría, investigación y práctica de la lectura y escritura.

ISSN 0325-8637
CODEN LVIDDG

CORREO ARGENTINO CENTRAL | FRANQUEO PAGADO | CONCESIÓN Nº 1554

sumario

Editorial

Para una historia de la pedagogía de la lectura en la Argentina.
¿Cómo se enseñó a leer desde 1810 hasta 1930?

Las estrategias de resumen de alumnos universitarios de "alto riesgo"

Las matrices de aprendizaje: un texto desde donde construir nuevas prácticas docentes

El "método REFLECT": el triunfo del *marketing* en el campo de la alfabetización

De bibliotecas móviles a bibliotecas escolares

Libros y revistas

Literatura infantil y juvenil

Informaciones

Índice

BEST COPY AVAILABLE

4

Berta Braslavsky (Argentina)

Estudio de la evolución histórica de la enseñanza inicial de la lectura que toma en cuenta dos modelos de análisis: el modelo mental y el de la búsqueda de la comprensión, para estructurar y analizar los datos referidos a métodos y materiales de lectura empleados entre 1810 y 1930. 5

Lía D. Kamhi-Stein (Estados Unidos)

Análisis de los resúmenes producidos por 30 estudiantes hispanos de la Universidad del Estado de California, Los Ángeles, desde cuatro puntos de vista distintos: análisis global, cálculo de eficiencia, estrategias de combinación y reproducción de ideas y estructura retórica. 17

Ana Sola Villazón y Clotilde De Pauw. Colaborador: Gustavo Quiroz (Argentina)

Propuesta de trabajo que pone énfasis en la necesidad de convertir en objeto de estudio las matrices de aprendizaje de alumnos que ingresan a la Universidad para cursar carreras de formación docente, como paso fundamental para comenzar a "construir" nuevas prácticas. 25

Rosa María Torres (Ecuador)

Comentario crítico acerca del método REFLECT (Regenerated Freirian Literacy throught Empowering Community Techniques), promovido por la agencia británica Actionaid con el apoyo del Banco Mundial, especialmente para el medio rural, como un "reciclaje" de la propuesta de Paulo Freire. 33

Yolanda Socorro Barrientos (El Salvador)

Programa de bibliotecas de la Fundación Olof Palme que ayuda a sectores de escasos recursos brindándoles la oportunidad de contar con los materiales bibliográficos requeridos por la escuela y materiales de lectura recreativa. 37

40

María Luisa Cresta de Leguizamón (Argentina)

Libros recomendados para niños y adolescentes. 44

45

1. Índice de títulos
2. Índice de autores 47

EDITORIAL

Al comenzar 1997, teníamos en primer lugar una tarea pendiente, la de concluir el **Curso de Especialización de Lectura y Escritura**, desarrollado desde julio de 1995 a noviembre de 1996, con la evaluación de los trabajos de investigación realizados durante su transcurso; en segundo lugar, el enorme desafío que implicaba llevar a cabo el **Primer Congreso Regional de LECTURA Y VIDA** —y junto con estos compromisos— la publicación de la revista que, con este número, completa sus 18 años. La conclusión del curso está a medias, ya que si bien muchas de las investigaciones han sido evaluadas, otras muchas están aún en proceso de evaluación y unas pocas faltan terminar. Esta demora debe ser atribuida al debe de la Dirección de la revista, pero a veces hay dificultades muy difíciles de superar.

El Congreso se realizó y, de acuerdo con las encuestas que hicimos, fue valorado positivamente porque permitió "conocer nuevas propuestas", "profundizó" el tratamiento de algunos temas desde enfoques ya conocidos, ayudó a "sistematizar" conocimientos previos, creó un "espacio para compartir experiencias" y, fundamentalmente, tuvo un importante "poder de movilización para continuar trabajando".

LECTURA Y VIDA sigue siendo lo que siempre quiso ser: un canal de divulgación y de actualización en el campo de la lectura y escritura de la Región.

Éste es nuestro balance anual. Hasta aquí lo hecho.

¿Qué nos proponemos hacer en 1998? Proyectos hay muchos, pero un criterio de realidad nos obliga a concentrarnos —dadas nuestras limitaciones— en cuatro acciones básicas. Afianzar nuestro intercambio con los participantes en el **Curso de Especialización**, para seguir trabajando en la línea del "maestro como investigador"; organizar el **Segundo Congreso Regional de LECTURA Y VIDA** a realizarse en 1999; editar un número más de **Textos en contexto**, esta vez con conferencias del **Primer Congreso Regional**, y continuar con la revista.

A pesar de los múltiples obstáculos con que tropezamos a diario en la tarea de formar lectores y escritores en los contextos escolares y extraescolares, hay algo que no podemos dejar de rescatar como altamente positivo: es el esfuerzo, la dedicación, la creatividad que muchas personas de formación muy diversa ponen en la labor de acercar los materiales de lectura a potenciales lectores. **LECTURA Y VIDA** se propone dar a conocer algunas de las experiencias que se están llevando a cabo en los distintos países de nuestra América Latina en primer término y en otras partes del mundo. Hoy comenzamos con una experiencia salvadoreña donde la biblioteca va a los lugares de trabajo de la población más marginada: los mercados, las quemas de basura, los lugares de venta callejera, para ayudar a niños y adolescentes a realizar, primordialmente, sus tareas escolares con el fin de evitar la deserción.

Dada nuestra constante preocupación por hacer llegar a nuestros lectores nuevas aportaciones, hemos invitado a participar en nuestro proyecto editorial a tres destacados educadores quienes, al aceptar nuestra invitación, pasan a integrar hoy el Consejo Editorial Consultivo de **LECTURA Y VIDA**. Nuestro agradecimiento a **Vera Teixeira de Aguiar** y **Artur Gomes de Morais**, ambos de Brasil, y a **Luis Méndez** de Honduras por compartir un proyecto editorial, de alcance latinoamericano, cuyo propósito central es colaborar en la formación y actualización docente para alcanzar una verdadera democratización de la lectura y escritura.

Vera Teixeira de Aguiar se desempeña como profesora universitaria en Porto Alegre, Brasil y es ampliamente conocida por sus trabajos críticos sobre lectura y literatura infantil. Artur Gomes de Morais es Doctor en Psicología, Profesor en la Universidad Federal de Pernambuco, Brasil, y actualmente investiga los aspectos psicolingüísticos y didácticos en el aprendizaje de la escritura (especialmente ortografía y gramática) y la formación inicial y continuada de profesores. Luis Méndez es educador, dedicado preferentemente a la promoción de la lectura en grupos marginados, con una reconocida labor con los chicos de la calle. Fundador del Proyecto de bibliotecas comunitarias "Compartir", es actualmente director de la Fundación "Libros para niños" de Honduras.

M.E.R.

BERTA BRASLAVSKY

Profesora Honoraria de la Universidad de Buenos Aires.

PARA UNA HISTORIA DE LA PEDAGOGÍA DE LA LECTURA EN LA ARGENTINA.

¿CÓMO SE ENSEÑÓ A LEER DESDE 1810 HASTA 1930?

"No se comprende suficientemente cuántos cuidados deben prodigarse para que los niños adquieran las ideas necesarias para que puedan leer con provecho."

Domingo Faustino Sarmiento, **El Mercurio,**
Santiago de Chile, 22 de marzo de 1842.

"El maestro que enseña a leer sin hacer comprender y sentir, ara pero no siembra."

Pablo Pizzurno, **El libro del escolar,** 1901

Los problemas en la comprensión de la lengua escrita que se encuentran en los alumnos de todos los niveles del sistema de educación sugirió el presente estudio[1] sobre algunos antecedentes que se pueden encontrar en la historia de la enseñanza en nuestro país, entre 1810 y 1930. Se detuvo en esa fecha, –a pesar de haber tenido su autora alguna participación personal desde entonces–, porque se consideró que los acontecimientos posteriores tienen alcances que sólo pueden ser abarcados en una investigación colectiva y transdisciplinaria.

A.M. Chartier dirigió una investigación monumental acerca de los discursos sobre la lectura realizada a través de la historia social, política, institucional, educacional y cultural de Francia entre los años 1880 y 1980. Al publicarla, los autores dicen que remontan esos cien años porque a fines del siglo XIX ocurre "un acontecimiento sin igual: el irresistible ingreso en la lectura de toda la sociedad" (Chartier y Hérbrard, 1994, p.17).

160

El "acontecimiento sin igual" de la alfabetización de masas se produce muy tardíamente, en notable discronía con la "era de la escritura" a través de su recorrido desde las remotas escrituras mitográficas, pictóricas e ideográficas (Cardona, 1994) y su mayor impulso a partir de los sistemas alfabéticos. La enorme evolución desde el pedernal al papel como soporte, desde la cuña y la pluma de ganso a la imprenta como instrumento, desde la escritura continua a la separación de palabras y a la formalización ortográfica, desde los copistas hasta la expansión de la escritura por la imprenta, no tuvo su equivalente en la evolución de la pedagogía de la lengua escrita. A pesar de algunos ensayos aislados que se realizaron a partir de las ideas de Comenio, a comienzos del siglo XIX, se enseñaba como lo hacían los griegos hace 25 siglos.

Es recién en el último tercio de ese mismo siglo XIX, gracias a los sistemas formales que surgen a raíz de las primeras leyes de educación pública, cuando la expansión lineal de la cultura escrita comienza a extenderse en superficie y se inicia la alfabetización popular.

¿No vale la pena conocer qué pasó en las escuelas que así nacieron, casi desde la nada? ¿Cuál era el alcance de la lectura que se enseñaba y cómo evolucionó durante los primeros 50 años de la escuela pública? ¿Existía un consenso sobre la comprensión, tácito o explícito? ¿Existía preocupación por su enseñanza?

Los modelos de análisis

Para estructurar y analizar los datos de este estudio, limitado a la enseñanza inicial de la lectura y la escritura, se tuvieron esencialmente en cuenta dos modelos:

1) El **modelo mental**, es decir, la representación de la situación real o imaginaria del contenido del texto en dos niveles: el "nivel bajo" que comprende los niveles inferiores de la decodificación y el análisis sintáctico, y el "nivel alto" de la comprensión del texto, en su macroestructura y su microestructura. Importantes investigaciones de los años recientes demuestran la escasa incidencia que tiene el "nivel bajo" en la comprensión, ya que si bien la decodificación es necesaria, no es suficiente: existen lectores fluidos, es decir, que decodifican fácilmente pero no comprenden lo que leen mientras que, inversamente, algunos lectores que tienen tropiezos en la decodificación poseen, sin embargo, un buen nivel de comprensión (Yuill y Oakhillj, 1989).

2) La serie de modelos relacionados con la **búsqueda de la comprensión**, elaborados por Faraone en el contexto de una investigación dedicada a la enseñanza de la comprensión en Estados Unidos durante los años 1783 y 1897 (Faraone, 1990). Son modelos realizados sobre testimonios de la práctica educativa, en especial a través de las instrucciones destinadas a los maestros que figuraban en los libros utilizados en la época. Elabora cuatro modelos:

◆ Antes de 1826 domina el modelo memorizador. La lectura del texto se posterga hasta que se logra la decodificación. Domina el deletreo pero luego se introduce el vocabulario visual con palabras familiares y textos breves para "incubar" conocimientos. El objetivo es la transmisión de la palabra de Dios en el texto religioso o la comunicación (automática) en el texto secular (**Figura 1**, tomada de Faraone, 1990, p. 12).

Entre 1826 y 1882 se reconocen dos modelos, –el segundo y tercero de la serie–, que cumplen los mismos estadios "mecánico, intelectual y retórico". El término retórico se refiere a la lectura expresiva o "lectura como arte expresivo".

◆ En el primero de estos dos modelos (segundo de la serie, *"interlocking model"*) los tres estadios son interdependientes y las actividades de decodificación, comprensión y lectura oral se sustentan mutuamente pero la comprensión, que algunos consideran crucial en el primer estadio, ayuda en la adquisición del mecanismo. La lectura silenciosa es previa a la lectura expresiva. Es el "nuevo método" contra el "método común" (*"new mode"* contra el *"common mode"*). (**Figura 2**, tomado de Faraone, 1990, p. 24.)

◆ El tercer modelo de la serie, (también mecánico, intelectual y retórico) del mismo período, es el "paso a paso" (*"step by step model"*). Los estadios deben ser separados en la instrucción. Cada uno es prerrequisito del otro. Se restablece el "poder de la letra" en una enseñanza rigurosamente graduada según el número de letras, frases; palabras, textos. El mecanismo es necesariamente anterior a la comprensión (**Figura 3**, tomada de Faraone, 1990, p. 28).

Figura 1

El *modelo memorista* (anterior a 1826)
La *lectura como facilitador y ayuda-memoria*

El punto de vista religioso		El punto de vista secular
3. El Verbo Divino, una vez recibido, era comunicado a otros. La capacidad de comunicar la palabra de Dios era el estadio último de la lectura.	3. Lectura en voz alta del texto	3. El conocimiento, una vez adquirido, se compartía con otros. La capacidad de comunicar conocimiento era sello fundamental de una mente iluminista y estadio último de la lectura.
2. El Verbo Divino era preservado en la memoria a través de ejercicios de repetición y/o de meditación del texto, –lectura silenciosa–.	2. Memorización del texto mediante lectura silenciosa	2. El conocimiento se preservaba en la memoria a través de ejercicios de repetición y/o estudio reflexivo.
1. La ortografía, –decodificación–, y la pronunciación, –adquisición visual de vocabulario–, eran las claves que revelaban el Verbo, –el significado del tex-	1. Ortografía, pronunciación y definición para revelar el significado del texto	1. La ortografía, la pronunciación y la definición eran los medios a través de los cuales el lector adquiría conocimientos, –el significado del texto–.

Figura 2

El *modelo relacional* (1826–1882)
La *lectura como arte expresivo*

3. La natural comprensión de un significado llevaba a la comunicación exitosa del mensaje del autor.
2. Esta preparación permitía al lector asignar el significado al texto mediante un estudio independiente, –la lectura silenciosa–.
1. La preparación para el significado del texto ayudaba a la propia habilidad en la mecánica de la lectura.

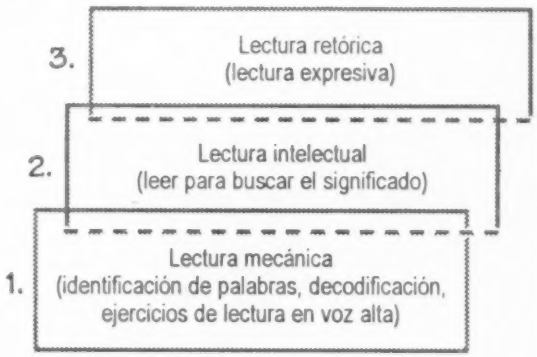
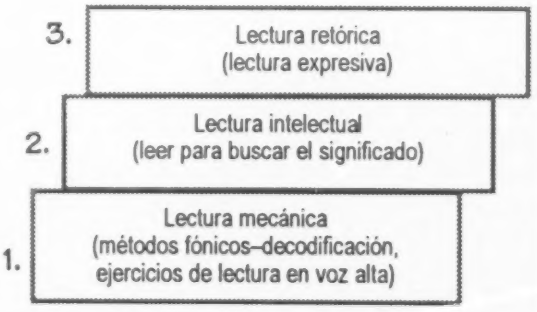


Figura 3

El *modelo "paso a paso"* (1826–1882)
La *lectura como arte expresivo*

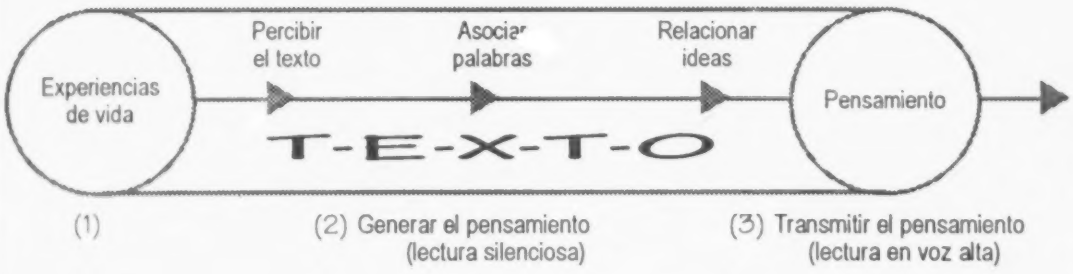
3. La comprensión automática del significado aseguraba la comunicación exitosa del mensaje del autor.
2. El significado del texto se captaba mediante el estudio independiente, –lectura silenciosa, relectura–.
1. Era necesario ser competente en la mecánica de la lectura para poder comprender el significado del texto.



◆ El cuarto modelo, entre 1883 y 1910, es el modelo de la "apropiación del pensamiento" (*"thougth-getting model"*) o de lectura como proceso receptivo. Toma como punto de partida las experiencias de la vida, percibe instantáneamente el texto, lo asocia con el lenguaje hablado y las ideas con que se piensa a través de la lectura silenciosa, y las transmite a través de la lectura oral expresiva. Representa la "nueva era en lectura" (*"New era in reading"*). (**Figura 4**, tomada de Faraone, 1990, p. 49.)

Figura 4

El *modelo generador de pensamientos* (1883–1910)
La lectura como proceso receptivo



Períodos y fuentes

Sin guardar correspondencia con la periodización histórica ni con la de la educación formal en nuestro país, entre 1810 y 1930 se podrían reconocer los períodos siguientes :

1) Desde la Colonia hasta Sarmiento (entre 1810 y 1849).

2) Entre los años 1849 y 1930, con dos subperíodos: a) desde 1849 hasta 1910, de ruptura e innovaciones; y b) desde comienzos del siglo XX hasta 1930, de inmovilidad y retrocesos.

En cuanto a las fuentes, se han encontrado pocas y difusas para el primer período, pero se hacen más accesibles y específicas en el segundo.[2]

Primer período: desde 1810 hasta 1849. Desde la Colonia hasta Sarmiento

Es sabido que los dirigentes más avanzados de la revolución por la independencia nacional se inspiraron en el vasto movimiento de ideas que combatían los privilegios sociales del feudalismo y la visión del mundo que lo acompañó. De la estructura interna de esas ideas se derivaba la importancia esencial de la educación para la vida del hombre y el progreso de los pueblos. Llegaban, además, las irradiaciones que sobre la educación tenía la revolución francesa (Braslavsky, 1945).

Los periódicos que circulaban en Buenos Aires durante los últimos virreinatos, dan cuenta de las fuertes críticas que los criollos dirigían a la Colonia por la ignorancia en que mantuvo a la población. Y si bien es un tema que fue muy controvertido en los debates sobre la "leyenda negra", los mismos defensores de la Metrópoli reconocen que "la madre patria no pudo dar más de lo que ella tenía" (Probst, 1940). El atraso cultural de la Colonia era aún más grave que el de España según puede comprobarse en las prohibiciones que las Leyes de Indias establecían para los americanos y residentes, para los negros, mulatos, zambos, cuarterones y para las mujeres.

Pero no solamente los jóvenes inspirados en ideas revolucionarias promovían la educación del pueblo. En el otro extremo, críticos de Rousseau como el padre Castañeda o Juan Ignacio Gorriti, se decían, respectivamente, "esclavos natos de la ilustración de los pueblos" y

183

aconsejaban a los gobiernos americanos ilustrar a todos los ciudadanos y formarlos en las virtudes sociales.

Como se explica por conocidas razones históricas, en los gobiernos que se sucedieron a partir de la Revolución de Mayo fueron pocas las resoluciones y decisiones con respecto a la alfabetización. Pero algunas son curiosas e interesantes. El 2 de noviembre de 1810, se aprobó la impresión del **Tratado de las Obligaciones del Hombre** para que el Excmo. Cabildo lo repartiese por una vez a los niños pobres de todas las escuelas y se obligase a los hijos de padres pudientes a que lo compraran en las imprentas (Furlong, 1930). Así, dice Furlong, "el flamante librillo de Rousseau, editado por este patriota (Mariano Moreno) pasó a las manos de los escolares en 1811".

En febrero de 1821, el Cabildo dispone la implantación del método Lancaster, que tuvo en su época una gran difusión por su aparente utilidad para la extensión masiva de la enseñanza de la lectura. Ponía en práctica la enseñanza mutua con un monitor que se ocupaba de 10 alumnos bajo la supervisión de un maestro y, de este modo, se podía atender a 1000 alumnos a bajo costo. Sobre la base de un procedimiento aplicado por Bell en un orfanato de Escocia, Lancaster lo aplicó en Inglaterra, se extendió hasta Nueva York, Boston, Washington y Caracas, a donde Lancaster fue invitado por Simón Bolívar. Por su parte, San Martín lo implantó con solemnidad en Perú.

Pero el método Lancaster no tuvo éxito, según Sarmiento porque "los silabarios contrariaron sus beneficios" y, según José Pedro Varela, no pudo tenerlo "cuando los niños se agrupaban por millares... y sentados en el duro banco... repetían mecánica e inconscientemente el ABC..." (Varela, 1947).

En el presente estudio no se dispuso de las primeras cartillas editadas en la primera imprenta que fundó el Virrey Cisneros ni de los "carteles", "tablas" y "cartones" utilizados en las primeras "escuelas de la patria". Se manejó, sí, un libro sobre **Método y reglas para enseñar a leer a los niños** publicado en Medellín, Colombia, en 1821, donde se critica la enseñanza de las letras y el deletreo y se propone un **Método de enseñar a leer por sílabas**.

Se comprueba fácilmente que en este período el modelo memorizador es dominante y exclusivo. A partir de la enseñanza prolongada y repetitiva del abecedario, de las sílabas, del deletreo o el silabeo, el alumno llegaba penosa y tardíamente a la lectura oral pudiendo comunicar lo leído de manera automática.

Desde la perspectiva del "modelo mental" se limita al nivel bajo, más elemental, de la decodificación.

La crítica del modelo memorizador fue impetuosamente iniciada por Domingo Faustino Sarmiento, desde su exilio en Chile, a partir del año 1844.

Segundo período: entre 1849 y 1930

Subperíodo (a): Entre 1849 y 1910. Ruptura y renovación

Como director de la Escuela Normal en Santiago de Chile (la primera en el continente americano austral), en sus informes oficiales y desde el diario **El Mercurio**, Sarmiento critica severamente el modo de enseñar a leer "por las cartillas, silabarios y otros métodos". En 1849 aparece su libro **Educación Popular**, –aprobado en Buenos Aires en 1852–, con numerosas referencias a los métodos y, en particular, a los silabarios. Con muchas reflexiones e innovaciones sobre la ortografía, la progresión de las letras, combinación de vocales, ilustraciones y otros recursos, publica su propio **Silabario o Método gradual para enseñar a leer en Castellano** que adoptó por decreto el gobierno de Chile como texto oficial, vigente hasta el año 1889 y que, además, fue editado y reproducido en grandes tiradas en varios países europeos (Verdevoye, 1988).

A pesar de sus innovaciones, no le cabe a esta cartilla el mérito de la ruptura con el pasado colonial. Verdevoye, profesor emérito de la Sorbona, hace una verdadera apología de la parte invisible del método de Sarmiento para la enseñanza de la lectura y, entre otros testimonios, destaca la siguiente declaración del propio Sarmiento acerca de una lectura inteligente:

> "La perfección final de la lectura depende del completo desenvolvimiento de la inteligencia del que lee para que pueda comprender el sentido de

las palabras, por ellas el pensamiento del autor, lo que no se adquiere sino después de un largo ejercicio, de un hábito constante de leer" (Verdevoye, op. cit., p. 232).

La influencia de Sarmiento

A lo largo de un siglo atravesado por grandes vicisitudes y por otras corrientes de pensamiento contradictorias de las que él mismo participó, Sarmiento aparece como el más obstinado y consecuente heredero de la fe en la educación que derivaba del pensamiento que acompañó a la revolución por la independencia.

Poniendo de lado la discusión acerca del rol "fundante" o "concurrente" de la educación formal, se puede pensar que la política de alfabetización alentada por la obsesión de "educar al soberano" se vio favorecida en ese período que se extiende entre 1862 y 1880, que José Luis Romero considera "clave en la historia argentina" porque, más allá del afianzamiento del orden institucional "en lo esencial consistió en un cambio profundo en la estructura social y económica de la Nación" (Romero, 1984). Entre esos cambios, fue de gran importancia la transformación de la población producida a consecuencia de la ley de colonización de 1876, que incorpora al país una inmigración muy numerosa, en su gran mayoría de baja condición económica, de diversas etnias, lenguas y orígenes culturales, analfabetas o analfabetas en castellano.

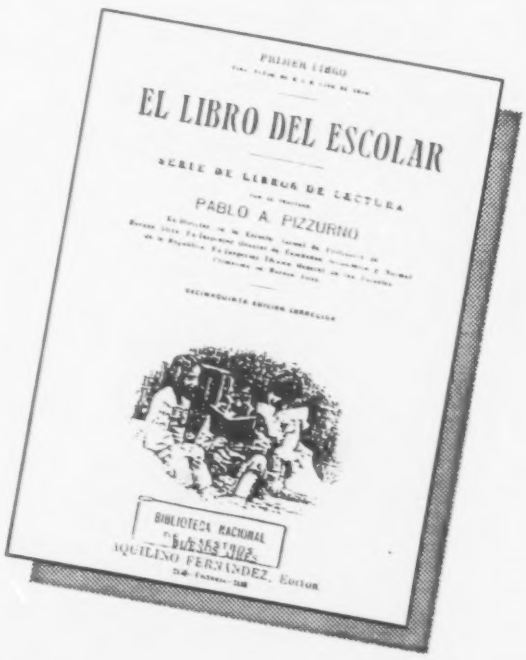
Las tres últimas décadas del siglo son ricas en acontecimientos vinculados a la alfabetización. En 1875 se sanciona la "Ley de educación primaria" en la Provincia de Buenos Aires, en 1884 la "Ley 1420 de Educación Común", precedida por el Congreso Pedagógico de 1882. Se sanciona la "Ley de bibliotecas populares" y se funda la Escuela Normal de Paraná seguida por otras en Buenos Aires, Tucumán, Mendoza, Rosario. Se contratan docentes en Estados Unidos y España que introducen ideas pedagógicas modernas. Surgen prestigiosas empresas editoriales.

En las "comisiones de trabajo" y entre los inspectores técnicos del Consejo Nacional de Educación, cuyo Reglamento es del año 1887, se encuentran nombres vinculados a la elaboración de normas para la enseñanza de la lectura y la producción de métodos, carteles y libros con el mismo fin. Se aprueba el reglamento de una Comisión de textos cuyo presidente, para la lectura y escritura, fue José María Torres, primer Rector de la Escuela Normal de Paraná.

Dejando de lado el paradigma productivo y los móviles políticos que se fueron imponiendo, es indudable que la alfabetización se sustentó en una red legislativa que no solo generó una atmósfera sino también el trípode de escuelas públicas–escuelas normales–bibliotecas populares, que fue la base de una verdadera política de lectura.

Cómo se enseñó a leer

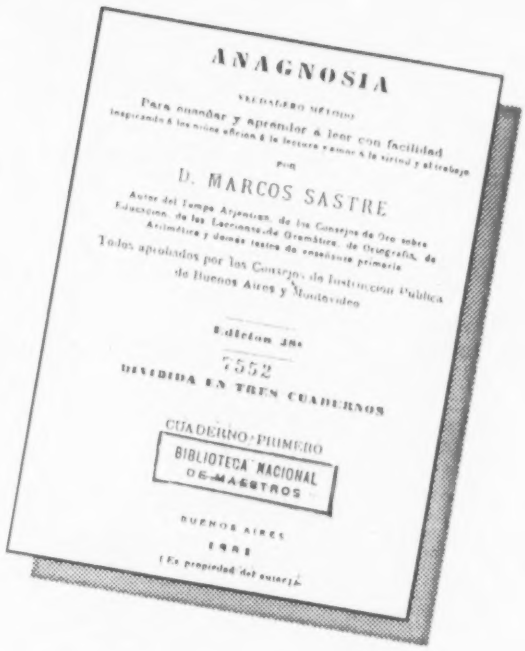
A falta de otros datos empíricos en el presente estudio se utilizaron la "direcciones", "instrucciones" u otras recomendaciones que precedieron o aparecen resumidos en algunos "libros de lectura" utilizados en este período y se conservan en la Biblioteca Nacional de Maestros. Fueron seleccionados como paradigmáticos en la siguiente secuencia: 1) **Anagnosia** de Marcos Sastre, edición del autor; 2) **El rudimentarista**, de Emma Nicolay de Caprile, editado por la Librería Rivadavia; 3) **El nene**, de Andrés Ferreyra, editado por Angel Estrada y Compañía; 4) el **Paso a paso** de José H. Figueira, editado por Cabaut y Cía; 5) **El Libro del Escolar** de Pablo Pizzurno, editado por Aquilino Fernández. A veces no se encuentra ninguna fecha de edición



o bien aparece, p.e., el año 1881, pero figura como edición 38°.

Entre los dos primeros y los restantes aparecen diferencias que se exponen a continuación.

1) En la **Anagnosia** (del griego, "arte de leer") cuya primera edición, –se supone–, es del año 1949, su autor enuncia tres reglas, todas negativas: 1) no empezar con el abecedario; 2) no deletrear ni nombrar las consonantes; 3) no pasar de una lección mientras no esté bien sabida. Para cumplir la primera propone enseñar primero las vocales y sus combinaciones y las demás a partir de un vocablo mnemónico que propone silabear oralmente para después combinar cada consonante con las respectivas vocales. Para cumplir con la segunda regla prescribe de manera terminante: "Nunca diga el maestro: Esta letra se llama 'a' sino 'aquí dice a'. Tampoco preguntará: '¿qué letra es ésta?' sino '¿qué dice aquí?'".


ANAGNOSIA

VERDADERO MÉTODO

Para enseñar y aprender á leer con facilidad inspirando á los niños afición á la lectura y amor á la virtud y al trabajo

por

D. MARCOS SASTRE

Autor del Tempe Argentino, de los Consejos de Oro sobre Educación, de las Lecciones de Gramática, de Ortografía, de Aritmética y demás textos de enseñanza primaria

Todos aprobados por los Consejos de Instrucción Pública de Buenos Aires y Montevideo

Edición 38ª

5552

DIVIDIDA EN TRES CUADERNOS

CUADERNO PRIMERO

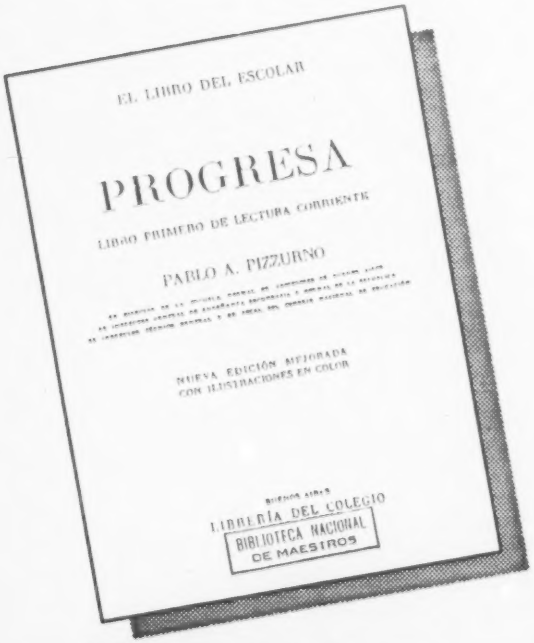
BIBLIOTECA NACIONAL DE MAESTROS

BUENOS AIRES

1949

(Es propiedad del autor)

Lo nuevo de la **Anagnosia** consiste en que no empieza con el aprendizaje del abecedario sino que introduce sucesivamente las letras según las dificultades que él supone que tienen en su relación con los sonidos. En su oposición al deletreo propone un método fónico a partir de un vocablo mnemónico para evitar el nombre de la letra y llegar aceleradamente a la transcripción oral de lo escrito. A pesar de su rechazo de los métodos coloniales, integra un modelo memorizador y se mantiene en el nivel bajo de la decodificación.


EL LIBRO DEL ESCOLAR

PROGRESA

LIBRO PRIMERO DE LECTURA CORRIENTE

PABLO A. PIZZURNO

NUEVA EDICIÓN MEJORADA CON ILUSTRACIONES EN COLOR

BUENOS AIRES

LIBRERÍA DEL COLEGIO

BIBLIOTECA NACIONAL DE MAESTROS

2) **El rudimentarista** carece aún de ilustraciones, como el anterior, pero comienza a diferenciarse más notoriamente de las antiguas cartillas. Intenta explicaciones sobre el proceso de la lectura, en el que incluye el "pensar", la "significación", formula la necesidad de "entender" pero solamente con referencia a los aspectos mecánicos de la escritura. Propone con claridad una etapa preparatoria y otra de enseñanza de la lectura y escritura manteniéndose fiel al método fónico. **El rudimentarista** no supera el modelo memorizador y se mantiene en el nivel bajo de la decodificación.

Los nuevos conceptos

Con el objeto de analizar los libros que siguen, se hace un paréntesis para considerar los nuevos conceptos que ingresan polémicamente en nuestro país, a través de José Pedro Varela y los integrantes de la Sociedad de Amigos de la Educación de Montevideo, muy vinculados con Sarmiento. En oposición a los métodos del ABC y del fónico, estos autores abogaron polémicamente por tomar como punto de partida la palabra para llegar a la significación de la escritura, pero con dos interpretaciones diferentes: la

BEST COPY AVAILABLE

de Varela, "Reformador de la Escuela Pública del Uruguay", (que llegó a ser Presidente de la República), y la de Francisco Berra, autor de un verdadero tratado de clasificación de los métodos. Ambos se inspiran en el **Manual de Lecciones sobre Objetos**, de Calkins, con su método de construir palabras, traducido al castellano por Romero y Varela, publicado en 1872 bajo los auspicios de la Sociedad de Amigos de la Educación Popular de Montevideo (Varela, 1947, p.217-230). Pero sus interpretaciones finales son diferentes:

Según Varela, se parte de la percepción de la palabra escrita, se asocia a la palabra hablada y a través de ésta se llega a la significación.

Según Berra, se parte de la percepción de la palabra escrita, se asocia a la cosa o su imagen y se llega a la significación pero pone su mayor énfasis en el proceso analítico-sintético del aprendizaje.

Francisco Berra fue el teórico de la metodología de la enseñanza de la lectura a fines de siglo XIX, si bien tenía conciencia de los límites del método: "No depende el maestro de lo que vale el método sino que depende el método de lo que vale el maestro" (Berra, 1889). Clasifica y categoriza los métodos según su capacidad para la educación mental, es decir, para "poner en acción el pensamiento": consideraba peores a los de deletreo y palabras indivisas basados en la memoria, buenos en parte al sintético–fonético, y al de palabras con análisis, y el mejor, el analítico–sintético (de la palabra generadora). Introduce el concepto de logografía de las palabras, es decir, la construcción de palabras nuevas y frases con los elementos aprendidos, "para que los niños puedan leer y escribir nuevas palabras por sí solos". Con estas aclaraciones se puede comprender mejor las innovaciones que aparecen en la sucesión de los modelos.

3) **El nene**, entrañable en la memoria de varias generaciones de argentinos, presenta sucesivamente en sus tres primeras lecciones las palabras *té, mate, tela*; a partir de la segunda lección se integran las anteriores en frases y textos breves. Cada lección está ilustrada con bellos grabados, a la manera de las "lecciones de cosas" desde la planta del té, el árbol de la yerba mate, la tela de araña, pasando por el respectivo proceso de elaboración. En lecciones posteriores, bien diferenciadas y sin ilustraciones presenta las sílabas de las palabras anteriores, y mucho más lejos, aparecen diferenciadas las vocales y diptongos, pero nunca las consonantes, con excepción de la 's' y la 'l'. En las últimas lecciones aparecen textos breves, en "lenguaje familiar".

El nene marca una diferencia esencial con los anteriores porque parte de la palabra, unida a la imagen, como unidad significativa del lenguaje. Si bien por una parte mantiene la palabra indivisa, por otra parte, aunque separadamente, de algún modo conserva la tradición de las cartillas y sus combinaciones. Responde al modelo que asocia la palabra a la imagen y, parcialmente, al *"new mode"*, con menos énfasis en la memoria.

4) El **Paso a paso** de José H. Figueira es el primer libro de una serie graduada para cuatro cursos, preparatorio, elemental, intermedio y superior. Con ese libro y el segundo (**Adelante**), el autor se propone "enseñar a leer palabras y frases inteligentemente, sin deletreo y al golpe de vista". El curso intermedio se dedica a la lectura expresiva y el superior al perfeccionamiento en el arte de la lectura.

El primer libro de la serie, bajo el epígrafe de "leer con la vista y la inteligencia", responde a la orientación de Francisco Berra, con algunas reservas que se manifiestan en sus insistentes precauciones para que los ejercicios de análisis

187

"no perjudiquen la unidad de la palabra y su asociación a la idea que expresa", recomendando que solo se analicen las palabras normales después que los alumnos sepan leerlas por sí solos. Las lecciones graduadas (según los preceptos de Pestalozzi y Froebel, dice) no parecen ser muy consecuentes con esas recomendaciones para la lectura independiente. La "logografía" de Berra está sustituida por palabras y frases previstas que no explican cómo los niños pueden llegar a escribir palabras y frases nuevas.

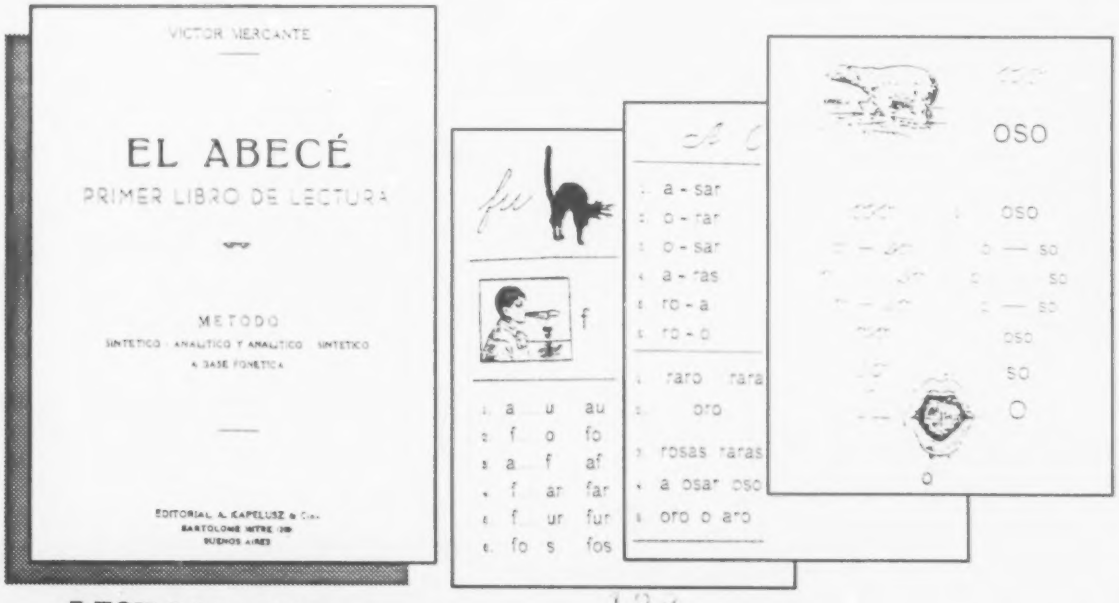
Trata de explicar cómo se aprende en un proceso que relaciona la vista y la inteligencia, y para explicar cómo se enseña prefiere el análisis y la síntesis destacando, no obstante, dos recomendaciones novedosas: no separar la lectura de la escritura y respetar dos momentos: primero, la lectura silenciosa y después la lectura en voz alta. Sin embargo, a pesar de su argumentación, las páginas del libro original se muestran como el prototipo de los numerosos textos empleados hasta hace algunas décadas: la palabra *dedo*, las sílabas de–do, las letras d–e–d–o, volver a las sílabas de–do, volver a la palabra *dedo*.

Ya que está prevista la lectura expresiva en su serie graduada, ésta cabe dentro del tercer modelo de Faraone (mecánico, intelectual, retórico), en un largo y pautado camino. Responde casi puntualmente al modelo *"step by step"* y su análisis de la palabra lo aproxima al reconocimiento del "poder de la letra". Sus reflexiones sobre las características complejas del acto de la lectura y el papel de la inteligencia; la diferencia que establece entre lectura silenciosa y lectura oral porque la primera asocia directamente la palabra escrita a la idea, sugiere una mayor participación de los niveles altos del modelo interno, aunque se contradice en el mecanismo de la fragmentación paso a paso de sílabas y letras que observa rigurosamente en el primer libro de la serie.

5) **El libro del escolar**, de Pablo Pizzurno, que aparece en 1901 se publica en 1941 con el título de **Progresa** como "nueva edición mejorada con ilustraciones de color". Bajo el epígrafe de "el maestro que enseña a leer sin hacer comprender y sentir, ara, pero no siembra", en su "Mensaje a los Maestros y a los Padres de Familia", después de definir "el objeto de la enseñanza de la lectura" dice:

> "para obtenerlo no basta que se aprenda a vencer las dificultades materiales de la lectura, es decir, descifrar y pronunciar fácilmente las palabras. Importa, sobre todo, despertar el amor a la lectura, formar el hábito de leer. Pero eso no se obtiene si no se conquista la atención del niño, si no se gana su voluntad por medio del interés que en él se despierte."

Y agrega: "...tampoco se componen los capítulos de este libro de frases aisladas sin vinculación ninguna entre sí, caprichosamente agrupadas y decisivamente aburridoras".



BEST COPY AVAILABLE

Considera que en el primer grado inferior se ha aprendido la parte mecánica y que en el primer grado adelantado deben leer con naturalidad, con expresión, aunque pueden hacerlo **desde primer grado inferior** cuando dice: "lo afirmo categóricamente porque he obtenido siempre ese resultado como maestro y porque lo he visto obtener por un sinnúmero de colegas. Es cuestión de empeñarse en ello y elegir bien el texto de lectura". Recomienda la lectura previa en silencio, explicar antes las palabras y también pronunciarlas antes si son de difícil pronunciación para evitar que "distraigan la atención de lo principal que es **el asunto**" y de su natural y animada expresión por el lector.

El escolar (o **Progresa**) puede inscribirse en el cuarto modelo de Faraone, de "apropiación del pensamiento". Puede responder a "la nueva era de la lectura". Si bien se trata de una forma pasiva de la comprensión, intervienen los niveles altos del modelo interior.

En el año 1900 aparece el libro 2° de **El nene**, escrito por Andrés Ferreyra y M. Aubin, en cuya "Advertencia" dice, comparando con los avances que se comprueban en las "lecciones de cosas":

> "...en esta importantísima y primordial enseñanza se olvida de un modo lastimoso una verdad pedagógica ya por nadie discutida, y es que el que aprende, solamente se interesa por lo que él personalmente hace o descubre, y no por aquello que se le da ya hecho.... en la enseñanza de la lectura todo es extraño para el niño... es el ser pasivo que recibe lo que otro u otros hacen o han hecho."

Así, pues, Pizzurno y Andrés Ferreyra (en su libro 2°) se sitúan, con toda propiedad, en la frontera que separa al siglo XIX del siglo XX. No aparece todavía el concepto de comprensión interactiva, transaccional, que también tuvo que esperar varias décadas en las interpretaciones de Europa y los EEUU.

Subperiodo (b): 1910-1930. Inmovilidad y retrocesos

En nuestro país, las producciones de las primeras décadas del siglo XX, en vez de avanzar, francamente retroceden. En la mencionada Advertencia, Ferreyra, dice: "son tantos los libros de lectura" que al aparecer uno nuevo cabe preguntar: "..si no será uno de tantos, sin más objeto que satisfacer una vanidad o llenar un fin comercial".

La metodología del "paso a paso" se acentúa con verdadera exasperación y, en otros casos, en nombre del interés se encubre el orden riguroso de la enseñanza", según dice Ana L. Todten en **El infantil**, aprobado en 1936; o "la armazón se ha disimulado de tal modo....que aparece revestida de formas exteriores agradables", "tendientes a despertar el interés por la lectura" como dice José J. Berruti en **El niño** (sin fecha). En 1938, Víctor Mercante publica el ABC con el más riguroso "Método sintético-analítico y analítico-sintético a base de fonética". Sigue los pasos del análisis y la síntesis como le hubiera gustado a Berra y entusiasmado con la fonética agrega, para cada sonido, la ilustración de la boca al pronunciarlo.

Conclusión

Innovaciones y progresos en la búsqueda de la comprensión

Se pone de manifiesto que, aunque supeditado a la evolución de los métodos, existió un progresivo avance en la búsqueda de la enseñanza de la comprensión de la lengua escrita en la segunda mitad del siglo XIX, que declinó francamente, por lo menos hasta la década del 30, en el siglo XX, y aún después, hasta que se inician ensayos inspirados en nuevas orientaciones, algunas muy significativas.

Durante el período analizado se utiliza ambiguamente la expresión de "pensar", "encontrar la idea", "entender" o de "educación mental", con evidente confusión entre proceso y producto, entre enseñar a leer para desarrollar "las facultades", en especial la "inteligencia", o enseñar la "lectura inteligente" para encontrar el significado. Solo al final del siglo, probablemente por primera vez en el libro de Pizzurno se habla de manera deliberada de "comprensión de la lectura".

Las diferencias entre los modelos sucesivos son marcadas. En la **Anagnosia** sólo se prescriben mecanismos pero el autor, al aplicar el método fónico, está convencido de que al eliminar el nombre de la letra, se facilita la oralización y, con ella, el acceso al significado. En **El rudi-**

mentarista se habla expresamente de "pensar" y de "significado", pero no se supera el mecanismo de la fonetización. En ambos casos se ponen en función los componentes inferiores de un modelo interior.

En **El nene**, si bien el autor se limita al hablar del "mecanismo del lenguaje hablado y escrito", la percepción de la palabra escrita se asocia directamente a la cosa o a la imagen para obtener la significación. En el **Paso a paso**, Figueira se manifiesta celoso por mantener la unidad de la palabra para no perturbar su asociación con "la idea" e intenta una definición del proceso donde se lee "con la vista y con la inteligencia" pero, sobre todo al comienzo, acentúa los aspectos mecánicos del análisis y la síntesis. Como también lo hará Pizzurno, reconoce la diferencia entre la lectura silenciosa, que asocia directamente la idea a la palabra escrita, de la lectura oral que produce la asociación indirecta de la idea con el habla. Progresivamente adquieren importancia los componentes superiores del modelo interno del lector.

Pero, es por fin Pizzurno, quien en **El libro del escolar**, manifiesta con claridad las pautas de la enseñanza de la comprensión alejándose del "paso a paso". Diferencia las "dificultades materiales del descifrado y la pronunciación" del significado intelectual y emocional de los contenidos, considera que la expresión o la lectura como arte es la que pone de manifiesto la comprensión y que puede lograrse desde el primer grado inferior eliminando aquellas diferencias.

Paralelismo de los modelos

Se puede encontrar, como se ha visto, un paralelismo relativamente sincrónico con los modelos elaborados para las estrategias encontradas en los Estados Unidos durante el siglo XIX. También, siguiendo las investigaciones dirigidas por Chartier que se han citado, se puede comprobar que durante la primera mitad del siglo XIX en Francia dominó la memorización, y

Para conocer y reconocer, para reír y conmoverse, para pensar y jugar... a la orilla del viento

Los especiales de
A la orilla del viento...

Anthony Browne
- *Willy el tímido*
- *Willy el campeón*
- *Willy y Hugo*
- *Willy el mago*

Chris van Allsburg
- *La escoba de la viuda*
- *Jumanji*
- *El higo más dulce*

Istvan Banyai
- *Zoom*

PARA LOS QUE EMPIEZAN A LEER

Vivian French
- *La silla fantástica de Tili Maguili*

Robert Swindells
- *Rolf y Rosi*

PARA LOS QUE LEEN BIEN

Anthony Holowitz
- *La granja Groosham*

PARA LOS GRANDES LECTORES

Edson Gabriel Garcia
- *El diario de Biloca*

Geraldine Mc. Caughrean
- *Una sarta de mentiras*

Suipacha 617 • 1008 Capital
tels. 322-8686 / 8682; fax 322-7262

que, si bien se produjeron avances con una evolución similar a la observada en los modelos de referencia, sólo en la década del 80 "la lectura estuvo en el centro de todas las reflexiones".

Es muy gratificante advertir que en nuestro joven país, algunas décadas después de su independencia, a mediados del siglo XIX, se inicia una evolución similar a la que tuvo lugar en otros países con otras lenguas, otras culturas y otra historia. Se pueden empezar a evaluar sus consecuencias primeras y más directas, a largo plazo, a través de las diferencias entre los censos del año 1880 y de 1932, cuando se advierte que el analfabetismo descendió del 80% al 21.98%.

Notas

1. Este trabajo fue presentado como ponencia en el **Congreso Internacional de Educación**, organizado por el Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Buenos Aires, Argentina, del 24 al 26 de julio de 1996.
2. Los libros seleccionados para el análisis han sido consultados en la Biblioteca Nacional de Maestros. Se agradece la atención de la directora, profesora Graciela Perrone y del personal que colaboró.

Referencias bibliográficas

Berra, F. (1889) **Los métodos de lectura**. Montevideo: Dornaleche y Reyes.

Braslavsky, B.P. de (1945) "La Enciclopedia francesa y la educación en el Río de la Plata hasta 1830." Inédito.

Cardona, G. R. (1994) **Antropología de la escritura**. Barcelona: Gedisa.

Chartier, A.M. y J. Hébrard (1994) **Discursos sobre la lectura**. Barcelona: Gedisa.

Faraone, Vincent (1990) "Reading comprehension instruction in America: 1783–1910." En Jill Fitzgerald (1990) **Reading comprehension instruction: 1783–1937. A review of trends and research**. Newark, DE: International Reading Association.

Fitzgerald, Jill (1990) **Reading comprehension instruction: 1783-1937. A review of trends and research**. Newark, DE: International Reading Association.

Furlong, G. (1931) "El **Contrato Social** como texto escolar." **Criterio**. Buenos Aires.

Levene, R. (1918) "Un Decreto de Cisneros sobre la Instrucción Primaria Obligatoria." **Revista de la Universidad**, Buenos Aires.

Puiggrós, A. (1991-1992) **Historia de la educación en la Argentina**. Tomos I y II. Buenos Aires: Galerna.

Probst, J. B. (1940) "La instrucción primaria durante la dominación española en el territorio que forma actualmente la República Argentina." Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Ramos, J.P. (s/f) **Historia de la instrucción pública**. Tomo II, p. 497.

Varela, J. P. (1947) **La educación del pueblo**. Montevideo: Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal, Departamento Editorial.

Verdevoye, P. (1988) **Domingo Faustino Sarmiento, educar opinando (1839-1852)**. Buenos Aires: Plus Ultra.

Yuill, N. y J. Oakhillj, (1989) **Children's problems in text comprehension**. University Press.

LECTURA Y VIDA LLEGÓ A INTERNET

Puede encontrarnos en

http://www.reading.org

LÍA D. KAMHI-STEIN

La autora es profesora en la Maestría en TESOL en la Universidad del Estado de California, Los Ángeles. Ha realizado numerosas presentaciones y ha publicado sobre el tema de las minorías lingüísticas y sus estrategias de aprendizaje así como la integración de las estrategias de aprendizaje con contenidos académicos.

LAS ESTRATEGIAS DE RESUMEN DE ALUMNOS UNIVERSITARIOS DE "ALTO RIESGO"

El resumen es una de las tareas académicas más comunes y fundamentales. Desde la escuela primaria hasta la universidad, los estudiantes deben cumplir una variedad de tareas que exigen la habilidad de leer y resumir información (Carson, 1993). P.e, la escritura del comentario de un libro o de un artículo de diario o revista requiere la habilidad de elaborar resúmenes. Asimismo, la habilidad de elaborar resúmenes es necesaria para completar trabajos de investigación bibliográfica (Carson et al., 1992; Horowitz, 1986; Shih, 1992).

La elaboración de un resumen exige la comprensión del texto-fuente y la consiguiente condensación y transformación del mismo en un nuevo texto. Para resumir información, los lectores deben utilizan operaciones mentales que requieren: a) la supresión de información que no es necesaria en el nuevo texto, b) la producción de generalizaciones de ideas individuales, y c) la construcción de proposiciones globales (Kintsch y van Dijk, 1978).

Las investigaciones sobre el resumen en el campo de la lectura y la psicología cognitiva han demostrado que, a diferencia de los malos lectores, los buenos lectores se caracterizan por utilizar estrategias de lectura globales que promueven la comprensión general del texto-fuente (Hare y Borchardt, 1984; Hidi y Anderson, 1986; Winograd, 1984).

192

Los buenos lectores identifican las ideas principales de un texto (Brown y Day, 1983; Brown, Day y Jones, 1983; Johns, 1985; Perelman, 1994) y crean macroproposiciones alrededor de las cuales elaboran el resumen (Garner y McCaleb, 1985; Hare y Borchardt, 1984). Asimismo, los buenos lectores planifican más, estudian el texto-fuente en forma objetiva (Taylor, 1984) y escriben resúmenes que se centran en el tema principal del texto-fuente (Kaplan et al., 1994).

Basándose en los resultados de numerosos estudios, un gran número de investigadores argumentan que, si bien los alumnos de escuela primaria tienen conciencia de las demandas cognitivas de la elaboración de un resumen (Garner et al., 1985; Winograd, 1984), la habilidad de identificar ideas importantes aumenta con el paso del tiempo y con la experiencia (Garner, 1985; Winograd, 1984). Sin embargo, Rinaudo (1990) notó que un alto número de alumnos universitarios no podía identificar una gran cantidad de ideas importantes.

Las consideraciones que preceden sirvieron como base para la realización de este estudio. El propósito del mismo fue investigar las habilidades de resumen de alumnos hispanos "de alto riesgo" en una universidad pública de la costa oeste de los Estados Unidos utilizando una perspectiva multifacética. Si bien los estudios citados anteriormente se refieren al resumen, las investigaciones sobre las habilidades de resumen de minorías lingüísticas son prácticamente inexistentes. Es fundamental que se hagan investigaciones sobre estos grupos en general, y sobre hablantes de español como primera lengua en particular, ya que en los Estados Unidos las estadísticas indican que un gran número de los hablantes de español como primera lengua que ingresa a la universidad son considerados "de alto riesgo" debido a que obtienen notas muy bajas en los exámenes de ingreso de lectura y escritura en inglés.

Este trabajo estuvo orientado por dos preguntas:

1) ¿Qué estrategias utilizan los alumnos "de alto riesgo" para realizar resúmenes?

2) ¿Cuáles son las características retóricas de los resúmenes producidos por alumnos "de alto riesgo"?

Metodología

Participantes

En este estudio participaron 30 estudiantes universitarios de 1er. año inscriptos en el curso de Ciencias de la Salud o Biología del Animal en la Universidad del Estado de California, Los Angeles. Todos los alumnos eran hablantes de español como primera lengua, y, aunque utilizaban el español como medio de comunicación en sus hogares, en el ámbito académico se sentían más cómodos hablando inglés; todos los alumnos habían residido en los Estados Unidos durante un mínimo de 5 años y habían aprendido inglés en una variedad de programas, incluyendo programas bilingües, de inglés como segunda lengua, o solamente de inglés.

Debido a que los alumnos habían obtenido notas por debajo del mínimo aceptable en los exámenes de ingreso de lectura y escritura, eran considerados "de alto riesgo" para funcionar en un ámbito académico que exige niveles altos de preparación académica en inglés.

Procedimiento

Durante la primera semana de clase del trimestre de invierno de 1994, los alumnos inscriptos en Ciencias de la Salud o Biología del Animal tuvieron que leer y resumir un artículo cuyo tema se refería al curso en el que estaban inscriptos. El resumen fue completado en clase en 35 minutos. Los dos artículos elegidos para la elaboración del resumen tenían estructura descriptiva y comparativa (Meyer, 1981), y la complejidad de su sintaxis era apropiada para alumnos universitarios (Fry, 1977).

Para asegurar que el conocimiento previo sobre la materia no afectase la actividad de resumen, los artículos elegidos eran neutros desde el punto de vista del contenido académico.

Antes de completar el resumen, se pidió a los alumnos que escribieran qué entendían por resumen; una vez que los alumnos hubieron completado el resumen, se les pidió que escribieran las estrategias que habían utilizado para leer el texto-fuente.

Análisis de los datos

Tres profesores fueron entrenados para analizar los resúmenes desde cuatro puntos de vista distintos. A continuación, se presenta una explicación del análisis realizado:

a) **Análisis global**: Utilizando una Escala global de análisis del resumen se obtuvo una impresión general sobre la habilidad de resumen de los alumnos. La nota obtenida podía variar desde un mínimo de 3 puntos, que demostraba la inhabilidad del alumno para elaborar un resumen, hasta un máximo de 18, que demostraba una clara habilidad del alumno para elaborar un resumen, desde el punto de vista de contenido, organización y sintaxis, aunque el resumen podía exhibir algunos errores. La Escala global fue confeccionada y piloteada con anterioridad a este estudio. En la escala, se incluyeron aspectos referidos a la habilidad de escritura en una segunda lengua –mencionados en la rúbrica del TOEFL Test of Written English (TWE) (p.e., organización, desarrollo)– y aspectos relacionados con la habilidad de resumen –identificados en la literatura referida al resumen (p.e., un resumen que merece 16 puntos presenta macroproposiciones alrededor de las cuales se elaboró el resumen; un resumen que merece 3 puntos puede incluir copias del texto-fuente, así como puede ser incoherente a nivel de contenidos u organización–. (Para más detalles, ver Kamhi-Stein, 1995).

b) **Cálculo de eficiencia**: El cálculo de eficiencia correspondió al promedio de la suma de las ideas principales y al promedio de la suma de palabras en los resúmenes (Garner, 1982). Con anterioridad al cálculo de eficiencia, las ideas principales fueron identificadas siguiendo un procedimiento adaptado de Garner (1982) en el que 10 lectores expertos –graduados universitarios y alumnos inscritos en cursos de posgrado– seleccionaron las ideas principales de los artículos. Los 10 lectores "expertos" coincidieron en un 99% en cuales eran las ideas principales.

c) **Estrategias de combinación y reproducción de ideas**: Se identificaron las ideas principales y se las dividió en "unidades de

LIBROS PARA LA CAPACITACIÓN DOCENTE

HACIA UNA DIDÁCTICA DE LA AVENTURA
Para convertir el paso por el Nivel Inicial y la EGB en un trayecto repleto de peligros y conquistas
Isidro Salzman

PLANIFICACIÓN DEL ÁREA DE LENGUA EN EL PROYECTO CURRICULAR INSTITUCIONAL
1er. y 2do. ciclo de E.G.B.
Fernando Avendaño

DOCENTES USANDO INTERNET
Gabriel Bajarlía y Alejandro Spiegel

TALLER DE PERIODISMO
Propuesta didáctica para EGB 3 y Polimodal
Juan Carlos Dido

COLECCIÓN BIBLIOTECOLOGÍA

NUEVAS TECNOLOGÍAS EN LA BIBLIOTECA ESCOLAR
Zelma Borsani

MICRO ISIS A SU ALCANCE
Jorge Castorina y Pablo Lopez Liotti

TÉCNICAS BIBLIOTECARIAS
Alberto A. Lucero

CLASIFICACIÓN DE GÉNEROS LITERARIOS
Julio Neveleff

Ediciones Novedades Educativas del Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico S.R.L.
Av. Corrientes 4345 - (1195) Buenos Aires - Tel.: 867-2020 / 3956 / 3956 Fax: 867-0220 E-MAIL: noveduc@ssdnet.com.ar

BEST COPY AVAILABLE

ideas" (*idea units*) ("elementos del discurso que se refieren al tema del discurso y que se pueden aislar del mismo", Kaplan, comunicación personal). Luego se determinó el porcentaje de combinaciones de unidades dentro de un mismo párrafo o de párrafos distintos (Johns y Mayes, 1990) y el porcentaje de copias, casi copias, citas textuales y paráfrasis (Campbell, 1990; Kamhi-Stein, 1995).

d) **Estructura retórica de los resúmenes**: Se analizó si los resúmenes tenían un tono científico, distante (Kaplan et al., 1994), si incluían una explicación de la condición pragmática de la tarea (Connor y McCagg, 1987), y si presentaban una macroproposición (Garner y McCaleb, 1985; Hare y Borchardt, 1984; Johns y Mayes, 1990).

Resultados

Análisis global y características retóricas de los resúmenes

Los alumnos obtuvieron un promedio de 8 puntos en la Escala global de análisis de resumen, que demuestra que tenían **alguna** habilidad para resumir, aunque los resúmenes eran pobres en cuanto a su contenido y a su estructura retórica o sintáctica. La deficiencia en el contenido de los resúmenes se hizo evidente en el bajo promedio de ideas principales reproducidas en los resúmenes (3) así como en el alto promedio de palabras utilizadas para reproducirlas (197). Dado que el promedio de ideas principales de los dos artículos fue 17, un promedio de 3 ideas es sumamente bajo. El bajo promedio de ideas principales reproducidas, que también fue notado por Rinaudo (1990), no se puede atribuir a que los alumnos no tenían conciencia de las exigencias del resumen, ya que un 99% de los alumnos entendía que resumir exige la reproducción de ideas principales de un texto–fuente en pocas palabras. El hecho de que los alumnos reprodujeran una cantidad de ideas principales tan baja y en tantas palabras parece ser el resultado de la dificultad para identificar una gran cantidad de ideas. Esto es alarmante ya que la comprensión lectora es fundamental para completar tareas académicas que involucran la escritura y la lectura.

Como se puede apreciar en la **Tabla 1**, casi un 40% de los alumnos respondieron al texto en forma personal en vez de mantener un tono científico. Esta falta de tono científico, que se evidenció en la respuesta personal de los lectores, es común entre alumnos universitarios con falta de experiencia en tareas de lectoescritura académica. En lo que se refiere a los alumnos que participaron en este estudio, su falta de experiencia en tareas de lectoescritura académica, sumada a los temas tratados en los textos-fuentes –ataque al corazón y depresión invernal– pudieron haber llevado a los alumnos a responder a los mismos. A continuación se presentan dos ejemplos que muestran la falta de tono objetivo de los resúmenes.

> ¿Por qué hacen esto los doctores? ¿Es porque prefieren que la especie masculina sobreviva por encima de otras especies? Los experimentos que hacen en Massachusetts probablemente fueron "preparados", creo que el porcentaje de mujeres que murieron de ataque al corazón fue demasido alto. Generalmente, los hombres son los que mueren primero. ¡Este experimento fue o es una farsa! (05)

> Yo creo que el sol tiene mucho que ver con nuestra forma de comportarnos, simplemente porque sin el sol, no existiría ninguna forma de vida. (40)

La Tabla 1 también muestra que casi un 60% de los alumnos no comenzaron sus resúmenes con una explicación de la condición pragmática de la tarea de resumen. Como puede verse en el ejemplo a continuación, estos alumnos no atribuyeron las ideas en sus resúmenes a los autores originales así como tampoco nombraron los textos-fuentes, de manera que se atribuyeron la autoría de las ideas a sí mismos.

> El ataque al corazón es la primer causa de muerte en los hombres y mujeres en los Estados Unidos (08).

Esta falta de atribución de ideas al autor original del texto contribuyó al bajo tono científico de los resúmenes (Connor y McCagg, 1987) y constituyó, desde el punto de vista de los tres profesores a cargo de la evaluación de los resúmenes, una falta grave dado que parecía que los alumnos trataban de atribuirse la autoría de información que en realidad no era de ellos.

La Tabla 1 indica que prácticamente ninguno de los alumnos elaboró una macroproposición que ayudara a entender la idea general del

texto. Este resultado, que no fue inesperado dado que los lectores que participaron en este estudio eran considerados "de alto riesgo", confirma estudios previos que demuestran la falta de habilidad de los lectores pobres para elaborar macroproposiciones (Garner y McCaleb, 1985; Hare y Borchardt, 1984) y realizar sus resúmenes alrededor de ellas.

Tabla 1
Características retóricas

Características de los resúmenes	Nº Total de resúmenes = 30 Nº	%
Tono		
Objetivo	19	63
Involucrado	11	37
Explicación de la condición pragmática de la tarea		
Presente	13	43
Ausente	17	57
Macroproposiciones		
Presentes	3	10
Ausentes	27	90

Estrategias de resumen

Como se puede apreciar en la **Tabla 2**, los alumnos se caracterizaron por utilizar estrategias de resumen de carácter local y no global. Los lectores combinaron ideas que provenían de la misma oración (62%) y de distintas oraciones dentro de un mismo párrafo (18%). Esto demuestra que para resumir información, los alumnos prestaron atención a la oración. Una vez que los alumnos identificaron una idea importante dentro de una oración o de un párrafo, la reprodujeron sin intentar –o poder– combinarla con ideas que provenían de otros párrafos.

Tabla 2
Estrategias de combinación de ideas

Estrategias de combinación	107 unidades Nº	%
Ideas individuales	11	10
Combinaciones dentro de un mismo párrafo		
Misma oración	66	62
Oración distinta	19	18
Combinaciones entre párrafos distintos	11	10

Como puede verse en la **Tabla 3**, la estrategia de reproducción de ideas más común fue la de parafrasear (47%) seguida por las estrategias de casi copiar (25%) y citar textualmente y copiar (14%). Los lectores demostraron cierta facilidad para parafrasear información, una habilidad que se desarrolla con el tiempo y requiere un vocabulario extenso (Campbell, 1990; Johns y Mayes, 1990). Al parafrasear información, los alumnos cambiaron no sólo la estructura del texto original sino que, como se puede ver a continuación, utilizaron sinónimos así como incluyeron inferencias de ideas que aparecían en el texto-fuente.

> La probabilidad de muerte a causa del ataque al corazón es más común para las mujeres que para los hombres. (02) por (Hay una diferencia inquietante entre las tasas de mortalidad entre los hombres y las mujeres.)

El elevado porcentaje de copias y casi copias confirma el carácter local de las estrategias de resumen utilizadas por los lectores. A continuación se presentan una copia producida por un lector (04) y una casi copia (03).

> La mayoría de la gente pensaba que el ataque al corazón es la primera causa de muerte entre los hombres en los Estados Unidos (04).

> Las mujeres corren más riesgos que los hombres de morir después de un ataque al corazón (03) por (Las mujeres corren el doble de riesgo que los hombres...)

Aunque los lectores recurrieron al uso de citas textuales para reproducir información, éstas fueron inapropiadas ya que en ninguno de los resúmenes se intentó integrar las citas al resto del resumen introduciéndolas con frases como "de acuerdo con...", o "según...". A continuación se presenta un ejemplo.

> "Entre los 45 y los 65 años de edad aproximadamente una mujer de cada nueve en los Estados Unidos muestra síntomas de enfermedad de corazón en comparación con uno de cada siete hombres, después de los 65 años esa proporción aumenta a uno en tres". (07)

Probablemente, algunos lectores que produjeron citas textuales sabían que copiar no era aceptable y una vez que identificaban una idea importante la reproducían entre comillas sin intentar integrarla al resto del resumen. Para otros lectores, las citas textuales pudieron ser la consecuencia de no creer que podían igualar el estilo de escritura de un autor que había sido publicado.

Tabla 3

Estrategias de reproducción de ideas

Estrategias de reproducción	107 unidades Nº	%
Copias	15	14
Casi copias	27	25
Citas	15	14
Parafraseos	50	47

Conclusiones

La falta de preparación para elaborar resúmenes de los alumnos "de alto riesgo" en este estudio es evidente. Las estrategias de resumen que utilizaron los alumnos fueron principalmente locales, características de lectores que tienen poca experiencia en resumir información. Los alumnos también tuvieron dificultad para reproducir un alto número de ideas principales en pocas palabras. Dado que para elaborar el resumen no era necesario tener conocimientos previos sobre el tema, esta dificultad se debe atribuir a que la comprensión lectora de los alumnos era marginal. Debido a que el sistema educativo en el que se mueven los alumnos exige la habilidad de leer gran cantidad de información e identificar ideas importantes con distintos fines, la deficiencia demostrada para identificar una gran cantidad de ideas merece la consideración de los profesores a cargo de las clases en las que participan los alumnos "de alto riesgo".

Los resultados de este estudio tienen implicancias didácticas significativas. Por un lado, alumnos como los que participaron en este estudio se beneficiarían del aprendizaje de estrategias de resumen. Estas estrategias podrían incluir la identificación de la estructura del texto-fuente y de las ideas principales del mismo, así como la enseñanza de estrategias de lectura que promueven la comprensión global del texto-fuente.

Por otro lado, la tarea de enseñanza de elaboración del resumen, así como la enseñanza de otras tareas de lectoescritura académica, no debería ser responsabilidad única de los profesores de lectoescritura académica, sino que debería ser compartida por especialistas en la materia y profesores de cursos de educación general –como Ciencias de la Salud y Biología Animal–. De esta manera, los alumnos practicarían estrategias de resumen contextualizadas dentro del verdadero curriculum (Chase, 1988) y aplicables a las demandas académicas del mismo. Esto tendría por resultado no sólo el aprendizaje de estrategias de resumen sino una mayor comprensión de contenidos académicos que, en definitiva, podría contribuir a una mejora significativa en la preparación académica de los alumnos de "alto riesgo".

Referencias bibliográficas

Brown, A.L. y J.D. Day (1983) "Macrorules for summarizing texts: The development of expertise." **Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 22 (1)**, 1-14.

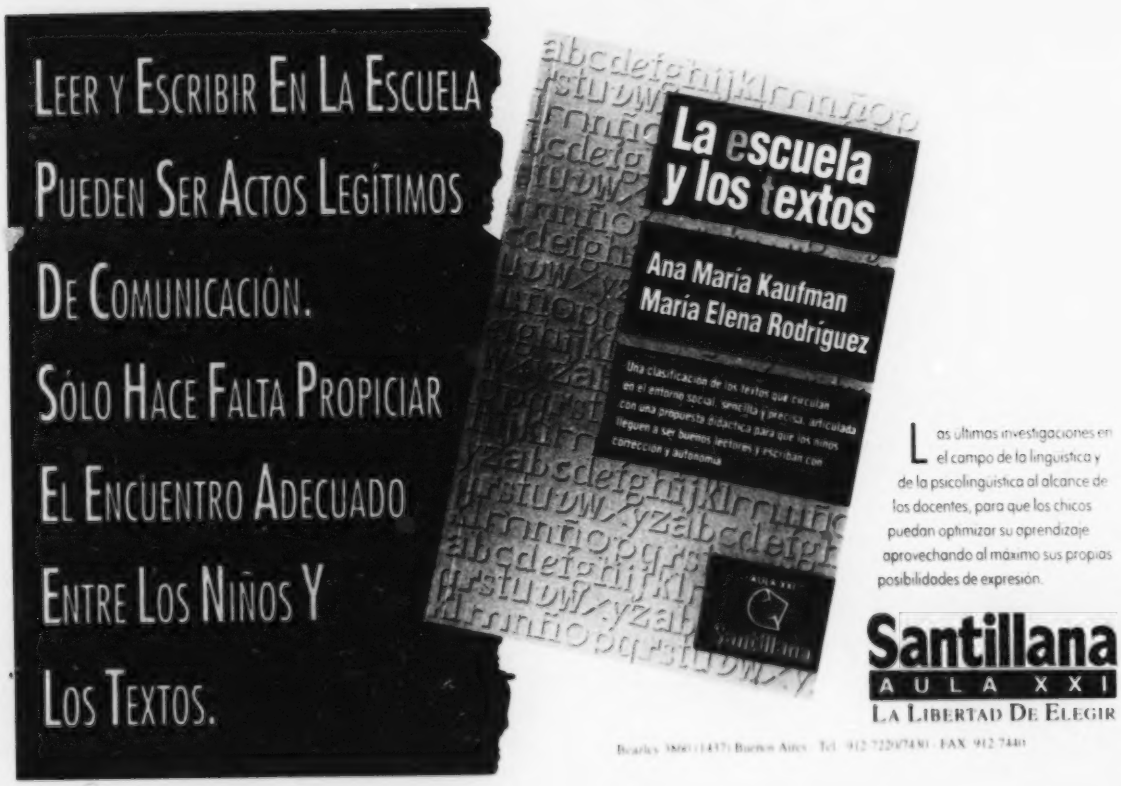
Brown, A.L., J.D. Day y R.S. Jones (1983) "The development of plans for summarizing texts." **Child Development, 54**, 968-979.

Campbell, C.C. (1990) "Writing with others' words: Using background reading text in academic compositions." En B. Kroll (ed.) **Second language writing: Research insights for the classroom** (p.211–230). Cambridge: Cambridge University Press.

Carson, J.G. (1993) "Reading for writing: Cognitive perspectives." En J.G. Carson e I. Leki (eds.) **Reading in the composition classroom: Second language perspectives** (pp. 85–104). Boston, MA: Heinle and Heinle Publishers.

Carson, J.G., N.D. Chase, S.U. Gibson y M. Hargrove (1992) "Literacy demands of the undergraduate curriculum." **Reading Research and Instruction**, 31(4), 25–50.

Chase, N. (1988) "Review of study skills and strategies". **Reading Research and Instruction**, 27 (4), 73–75.



Connor, U.M. y P. McCagg (1987) "A contrastive study of English expository prose paraphrases." En U. Connor y R. B. Kaplan (eds.) **Writing across languages: Analysis of L2 text** (p.73–86). Reading, MA: Addison–Wesley Publishing.

Fry, E. (1977) "Fry's readability graph: Clarifications, validity, and extension to level 17." **Journal of Reading**, 21(3), 242–253.

Garner, R. (1982) "Efficient text summarization: Costs and benefits." **Journal of Educational Research**, 75 (5), 275–279.

Garner, R. (1985) "Text summarization deficiencies among older students: Awareness or production ability?" **American Educational Research Journal**, 22 (4), 549–560.

Garner, R. y J.L. McCaleb (1985) "Effects of text manipulations on quality of written summaries." **Contemporary Educational Psychology**, 10 (2), 139–149.

Garner, R., V. Belcher, E. Winfield y T. Smith (1985) "Multiple measures of text summarizing proficiency: What can fifth–grade students do?" **Research in the Teaching of English**, 19 (2), 140–153.

Hare, V. y K. Borchardt (1984) "Direct instruction of summarization skills." **Reading Research Quarterly**, 20 (1), 62–78.

Hidi, S. y V. Anderson (1986) "Producing written summaries: Task demands, cognitive operations, and implications for instruction." **Review of Educational Research**, 56 (4), 473–493.

Horowitz, D. (1986) "What professors actually require: Academic tasks for the ESL classroom." **TESOL Quarterly**, 20 (3), 445–462.

Johns, A. M. (1985) "Summary protocols of 'under–prepared' and 'adept' university students: Replications and distortions of the original." **Language Learning**, 35 (4), 495–517.

Johns, A. M. y P. Mayes (1990) "An analysis of summary protocols of university ESL students." **Applied Linguistics**, 11, 253–271.

Kamhi-Stein, L. D. (1995) "The effect of explicit instruction on the summarization strategies of 'underprepared' native Spanish–speaking freshmen in university–level adjunct courses." Disertación doctoral no publicada. University of Southern California.

Kaplan, R.B., S. Cantor, C. Hagstrom, L.D. Kamhi-Stein, Y. Shiotani y C.B. Zimmerman (1994) "On abstract writing." **TEXT**, 14 (3), 401–426.

Kintsch, W. y T.A. van Dijk (1978) "Toward a model of text comprehension and production." **Psychological Review**, 85 (5), 363–394.

Meyer, B.J.F. (1981) "Prose analysis: Procedures, purposes, and problems." **Prose Learning Series, Research Report N° 11**. Tempe: Arizona State University. (ERIC Document Reproduction Service N° ED 201 972.)

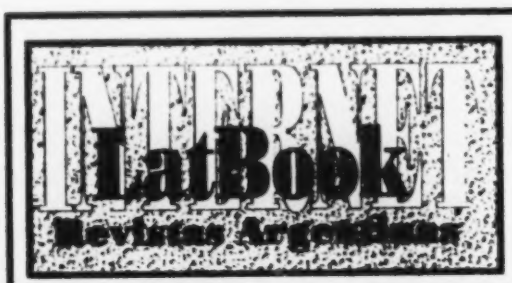
Perelman de Solarz, F. (1994) "La construcción del resumen." **Lectura y Vida**, Año 15, N° 1, 5–20.

Rinaudo, M. C. (1993) "Metacognición y estrategias de aprendizaje." **Lectura y Vida**, Año 14, N° 3, 5–12.

Shih, M. (1992) "Beyond comprehension exercises in the ESL academic reading class." **TESOL Quarterly**, 26 (2), 289–318.

Taylor, K.K. (1984) "The different summary skills of inexperienced and professional writers." **Journal of Reading**, 27 (8), 691–698.

Winograd, P. (1984) "Strategic difficulties in summarizing tasks." **Reading Research Quarterly**, 19 (4), 404–425.



REVISTA LECTURA Y VIDA

incluye los sumarios de sus ediciones en la base de datos **Latbook (libros y revistas)**

Disponible en INTERNET en la siguiente dirección:

http://www.latbook.com.ar

ANA SOLA VILLAZÓN
CLOTILDE DE PAUW

COLABORADOR: GUSTAVO QUIROZ

Las autoras son docentes de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis, Argentina.

LAS MATRICES DE APRENDIZAJE: UN TEXTO DESDE DONDE CONSTRUIR NUEVAS PRÁCTICAS DOCENTES

Albert Camus en su libro **Bodas** dice: "Hay un tiempo para vivir y un tiempo para testimoniar la vida. Hay un tiempo para crear lo que es menos natural. Me basta vivir con todo mi cuerpo y testimoniar con todo mi corazón. Hay en esto un acto de libertad."

Nuestro oficio de docentes se materializa en un contexto con una fuerte tendencia al pragmatismo y casi sin darnos cuenta se nos va nuestro tiempo más en resolver las urgencias que en testimoniar lo que somos y lo que hacemos. Quizá por ello los congresos, seminarios, encuentros de docentes sean una buena oportunidad para detenernos a reflexionar, pensar y compartir nuestra práctica.

Las cátedras que coordinamos, "Seminario: Técnicas de estudio" para los profesorados de Psicología y Ciencias de la Educación (Plan de Estudio Ord.17/78) y "Taller: La actividad de aprender" para el Profesorado de Enseñanza Pre Primaria (Plan de Estudio Ord. 15/88), son parte de la curricula obligatoria del primer año, primer cuatrimestre de dichas carreras.

Ambas asignaturas si bien en su primer momento fueron propuestas –sobre todo el "Seminario: Técnicas de estudio"– desde una concepción tecnocrática que propiciaba el entrenamiento en técnicas y hábitos

eficaces para el estudio, con el correr del tiempo y pese a la imposibilidad institucional de concretar cambios en los planes de estudio vigentes, fue centrando su enfoque en el sujeto que aprende, en el conocimiento de sus propios procesos de aprendizaje y en el repertorio de estrategias a construir según las características y complejidad de la tarea a emprender.

La presencia de asignaturas como éstas, en los planes de estudio de formación docente, nos obliga a preguntarnos si no habrán sido suficientes doce años de tránsito por la escuela para que los estudiantes hayan configurado modos de aprender que les resulten operativos a la hora de su inserción en la Universidad.

Este interrogante admite respuestas variadas y complejas que por razones de espacio no abordaremos en este lugar. Sólo a modo de aproximación intentaremos realizar una descripción somera de aquellas actitudes que predominan y las estrategias que usan con mayor frecuencia los estudiantes que ingresan a una carrera universitaria.

Desde este recorte podemos decir que ellos, en general, se muestran poco curiosos, más preocupados por reclamar respuestas rápidas, acabadas e "inmutables", que por interrogar la realidad; tienden a pensar linealmente sin permitirse dudar de la palabra del "poseedor del supuesto saber" y sin asumir las complejidades y contradicciones del mundo. Se convencen y se satisfacen con "pseudocomprensiones" rápidas y sin contradicciones, aunque estas muchas veces denoten la más absoluta incomprensión. Poseen un saber fragmentado, descontextualizado, más episódico que conceptual. No problematizan "las formas" de apropiación del saber y carecen de estrategias para abordar, de manera autónoma, el estudio de los distintos objetos de conocimiento. Evidencian escasa motivación por la práctica de la lectura, ésta generalmente se concreta a partir de la exigencia externa y se caracteriza por ser parcializada, utilitaria, sin contextualización alguna y con pocas posibilidades de advertir los contenidos implícitos. No siempre son capaces de adecuar las modalidades de lectura al propósito que persiguen y al tipo de texto que abordan. El estudio es entendido por ellos como "un acto de consumir ideas" para reproducirlas compulsivamente frente a otros.

En síntesis, estamos frente a sujetos a quienes se les fueron "cegando los conductos de la palabra" –vehículo del pensamiento– y hoy emergen atravesados por la dificultad para leer e interpretar el mundo, para poder escribir su propio texto, para poder expresarse, para poder pensarse, para poder crear.

Investigaciones provenientes de distintos países (Dubois, 1995) reafirman las observaciones de nuestras propias investigaciones (Pereyra, 1995) y prácticas docentes en lo relativo a la concepción más hegemónica de lectura, aprendizaje y estudio que sustentan los estudiantes: Se lee fundamentalmente para estudiar y para someterse a las evaluaciones. Estudiar es memorizar casi literalmente los conceptos vertidos en el texto. Memorizar es así homologado a comprender.

Las preguntas que surgen son ¿dónde, cómo, cuándo, y por qué, los estudiantes construyeron estas concepciones de aprendizaje, de lectura, de estudio y estos modos de operar que las evidencian con tanta claridad?

Las responsabilidades son múltiples y compartidas, pero sin duda en todo esto le cabe un lugar importante al sistema educativo.

Los modos en que los estudiantes se representan su propio acto de leer, de estudiar, de aprender, están estrechamente vinculados a las formas en que se los fue acercando a estos objetos culturales.

- Modos de acercamiento determinados por lo sociocultural, por las relaciones de saber-poder en las que se filtra la propia historia del docente, sus saberes, sus sistemas de apreciación y los esquemas de acción de que dispone para la práctica.
- Modos de acercamiento mediatizados por docentes reproductores de conocimiento pero con poca capacidad para producirlos y significarlos.
- Modos de acercamiento a los contenidos desde posiciones dogmáticas, que proponen segmentaciones arbitrarias de los mismos y que conducen a la pérdida del sentido del para qué se aprende.
- Modos de acercamiento desde los que se resta espacio para el protagonismo del estudiante.

- Modos de acercamiento que muchas veces operan como obstáculos, generando dificultades de aprendizaje al no permitir el despliegue de todas las posibilidades para alcanzar así el desarrollo del máximo potencial de cada sujeto.
- Modos de acercamiento, al fin, que permiten explicar en parte los modos de operar con el aprendizaje, el estudio y la lectura de estos estudiantes que inician su formación docente.
- Modos de acercamiento que por ser los más favorecidos en la historia de aprendizajes de estos sujetos, se fueron constituyendo en sus matrices en tanto y cuanto se afianzaron como modalidades relativamente estables de acción, de pensamiento y emoción en relación con el acto de aprender.

Estos modelos internos o matrices –pese a ser reconocidos desde distintos discursos– como constitutivos de la subjetividad de cada sujeto, siguen siendo y no ingenuamente, el factor olvidado al momento de generar y concretar propuestas de formación docente.

Desde este equipo de trabajo consideramos que convertir las matrices de aprendizaje en objeto de estudio, para concientizarlas, problematizarlas y eventualmente transformarlas, es uno de los posibles caminos para generar las rupturas necesarias en el actual estado de situación.

Entendemos con Cristina Davini (1996), que una formación profesional rudimentaria, que además no contemple los modelos incorporados en los sujetos en ella involucrados, no podrá más que contribuir a sostener el estado actual de las cosas.

La propuesta que formulamos aspira a dar una fundamentación y a mostrar un posible abordaje de este tema desde un espacio que pretende aportar elementos para que los ingresantes piensen y recreen su oficio de estudiantes para proyectarse desde allí a su futuro como docentes.

La propuesta

La propuesta que desarrollamos tiene entonces:

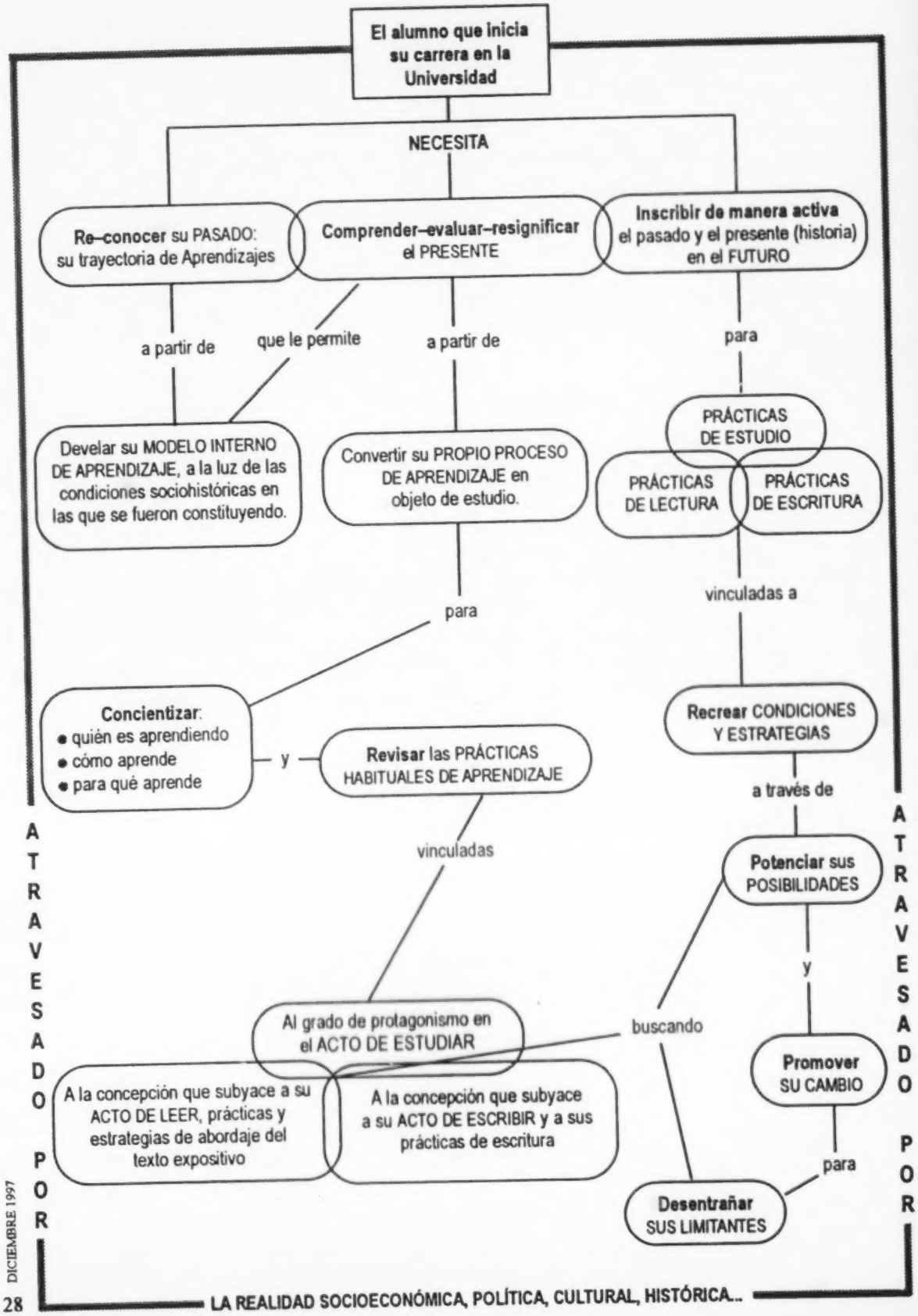
- **Un destinatario específico**: el estudiante que ingresa a los distintos profesorados de las Ciencias Humanas en la Universidad Nacional de San Luis.
- **Un tiempo asignado**: primer cuatrimestre de primer año, con un crédito de 60 horas (30 reuniones de 2 hs. cada una).
- **Una intencionalidad explícita que atraviesa todo el proceso**: que los estudiantes puedan pensar y pensarse como sujetos de aprendizaje.
- **Un objetivo concreto**: mediar para que ellos –desde ese pensarse como sujetos de aprendizaje– puedan construir herramientas que les permitan operar en relación con los distintos objetos de conocimiento de las Ciencias Sociales.
- **Un supuesto fundamental**: entender que las formas de abordar el estudio, la lectura, el aprendizaje, la escritura, que ponen en práctica los estudiantes al momento de ingresar a la Universidad, no son sólo un problema metodológico sino que emergen de una historia de aprendizajes constitutiva de la subjetividad y que como tal involucra al sujeto en su totalidad .
- **Un programa de contenidos** que se articulan alrededor de tres ejes temporales: Pasado–Presente y Futuro del ingresante.

La **Unidad I** convoca a reconocer en el **pasado** la trayectoria de aprendizajes y develar las características de su modelo interno a la luz de las condiciones sociohistóricas en las que se fueron constituyendo.

La **Unidad II integra** a la **trayectoria**, el **presente** de aprendizajes y desde allí establece como objeto de estudio, el proceso de aprendizaje y las estrategias de estudio, lectura y escritura que cada uno fue configurando a lo largo de su historia.

La **Unidad III inscribe el pasado y el presente en la construcción de un proyecto futuro**. La ampliación de los repertorios de estrategias en relación con las prácticas de estudio, de lectura y de escritura, son los contenidos que permiten recrear condiciones que favorezcan el asumirse como sujetos protagónicos en el acto de estudiar, el afianzarse en su condición de lectores autónomos y el iniciarse en la producción de textos adecuados a algunas situaciones comunicativas específicas.

A los fines de facilitar la comprensión de este sintético desarrollo incluimos la red conceptual del programa.


El alumno que inicia su carrera en la Universidad
NECESITA
Re–conocer su PASADO: su trayectoria de Aprendizajes
Comprender–evaluar–resignificar el PRESENTE
Inscribir de manera activa el pasado y el presente (historia) en el FUTURO
a partir de
que le permite
a partir de
para
Develar su MODELO INTERNO DE APRENDIZAJE, a la luz de las condiciones sociohistóricas en las que se fueron constituyendo.
Convertir su PROPIO PROCESO DE APRENDIZAJE en objeto de estudio.
PRÁCTICAS DE ESTUDIO
PRÁCTICAS DE LECTURA
PRÁCTICAS DE ESCRITURA
vinculadas a
para
Concientizar:
• quién es aprendiendo
• cómo aprende
• para qué aprende
y
Revisar las PRÁCTICAS HABITUALES DE APRENDIZAJE
Recrear CONDICIONES Y ESTRATEGIAS
a través de
vinculadas
Potenciar sus POSIBILIDADES
y
Al grado de protagonismo en el ACTO DE ESTUDIAR
buscando
Promover SU CAMBIO
A la concepción que subyace a su ACTO DE LEER, prácticas y estrategias de abordaje del texto expositivo
A la concepción que subyace a su ACTO DE ESCRIBIR y a sus prácticas de escritura
para
Desentrañar SUS LIMITANTES
ATRAVESADO POR
ATRAVESADO POR
LA REALIDAD SOCIOECONÓMICA, POLÍTICA, CULTURAL, HISTÓRICA...

En este trabajo nos interesa profundizar en aquello que entendemos es el eje central de este programa, en la medida en que brinda la posibilidad de generar transformaciones sustantivas en la formación de los docentes. De allí nuestro deseo de compartirlo.

Operar desde el **supuesto** mencionado, con la intención de provocar revisiones de sus condiciones de sujetos en proceso de aprendizaje, para que puedan preguntarse ¿quién soy yo hoy aprendiendo? ¿cómo aprendo?, ¿por qué aprendo como aprendo? conduce a reconocer como punto de partida y tema central de la propuesta: **las matrices o modelos internos de aprendizaje**.

Centrar la propuesta en torno a la revisión de las matrices de aprendizaje implica generar un espacio donde cada uno, desde su condición de ingresante a la Universidad, pueda adentrarse en sus propias experiencias de vida, en sus procesos de interacción con la realidad, en los **modos en que aprendió a aprender**, en los estilos de aprendizaje que construyó, buscando de esta manera **problematizar lo obvio, movilizar y cuestionar la relación sujeto–mundo**.

Ana Quiroga (1987) define como **matriz o modelo interno de aprendizaje** a "la modalidad con la que cada sujeto organiza y significa el universo de su experiencia, su universo de conocimiento. Es una estructura compleja y contradictoria, socialmente determinada, que se va construyendo a lo largo de la trayectoria de aprendizajes. Incluye aspectos conceptuales, emocionales, afectivos y esquemas de acción y sintetiza en cada aquí y ahora los obstáculos y potencialidades de cada sujeto. Es una estructura en movimiento susceptible de transformación."

Muchos de sus aspectos, dice Ana Quiroga, no acceden a la conciencia, por eso su carácter implícito y la tendencia a actuarlos sin problematizarlos.

El sujeto se constituye en el proceso de intercambio con el exterior, donde a la vez va siendo configurado por sus condiciones concretas de existencia pudiendo llegar a ser cada vez más agente transformador, o mero producto de sus circunstancias. En esa intrincada trama vincular en la que se mueve su vida (cada vez más sujeto o cada vez más objeto, en constante contradicción condicionante-condicionado), surge la salud o la enfermedad, el aprendizaje o la estereotipia y en ese acontecer, los grupos (en particular, la familia) y las instituciones (en particular, la escuela) son el contexto y el texto de su construcción (Sorín, 1992).

La familia es el primer ámbito de constitución de la subjetividad y es en el interior de este grupo donde el sujeto comienza a interiorizar papeles, relaciones de poder, estrategias de satisfacción de necesidades, respuestas a la frustración. Cada familia le da una organización y significación a las primeras experiencias de aprender, las cuales a su vez reflejan el orden social en que se ha gestado esa familia.

Este proceso de estructuración de la subjetividad encontrará luego en la escuela otro ámbito privilegiado, lugar éste donde las características de una determinada sociedad se verán reflejadas en la cultura institucional y en la ideología que subyace al hacer de los docentes.

En todo este interjuego y bajo las coacciones de la cultura a la que pertenece, el sujeto va configurando su visión del mundo, su sistema de representaciones, a partir del cual percibe, selecciona, articula e interpreta los múltiples objetos y acontecimientos de la realidad. Sistemas de representaciones que se constituyen en condición de posibilidad de cada sujeto en tanto acotan su forma de SER–EN–EL–MUNDO y cuya construcción está atravesada por las concepciones de sujeto, de conocimiento, de poder que circulan socialmente.

Precisados estos primeros acuerdos conceptuales nos preguntamos: ¿es válido trabajar con este estudiante que inicia su formación docente, sin poner en cuestión sus maneras de aprender?

Pichon-Rivière define el **aprendizaje** como "la apropiación instrumental de la realidad, para transformarla". Coincidir con ello supone entonces el desafío de desarrollar la capacidad de resignificar las experiencias previas e instrumentarse para crear respuestas nuevas, que no resulten meras repeticiones sino verdaderas recreaciones.

En los albores del siglo XXI, las instituciones transmisoras del saber social, entre otras la familia y la escuela, muestran una alta dosis de anquilosamiento y esto se hace visible en ese ingresante universitario ya caracterizado como más memorista que reflexivo, que se autolimita en sus posibilidades de pensar, que se interroga poco, que se subestima, que no siempre se hace

oír, que aparece como irresponsable, que manifiesta escaso compromiso social...

Modificar este estado de cosas exige poner en tela de juicio lo existente, esas maneras de encuentro con el mundo, esas representaciones que hace que los sujetos se posicionen más en el lugar de objetos que de protagonistas. Para cuestionar lo establecido no es suficiente la palabra del otro –en este caso del docente– sino que hace falta que cada uno penetre en su propia esencia, se encuentre con su propia historia de aprendizajes con los modelos construidos, para conscientizar la relevancia de esa historia en el presente de cada uno.

Hacer conscientes algunos aspectos de estas matrices permitirá por un lado **entender las diferencias individuales** en los sistemas de disposiciones, de apreciaciones, de valoraciones de las prácticas y de los esquemas de acción construidos por cada uno, e intentar alguna explicación a partir de analizar el peculiar entrecruzamiento de lo individual y lo social en su propia historia. Permitirá por otro lado, **explicar las semejanzas generacionales** desde el entendimiento que estos modelos emergen de una organización social determinada, la que, a través de los grupos, las instituciones y los medios masivos de comunicación busca reproducirse, mostrando de esta forma la influencia de la sociedad sobre el individuo.

Develar este complejo interjuego haciendo uso de la memoria, posibilita recrear la propia identidad encontrándole sentido al pasado, no para anclarse en él, sino para estimular la opción de una actitud abierta al cambio, a lo nuevo, para potenciar sus posibilidades desde el aprovechamiento lúcido y coherente de su propia historia.

Si coincidimos en la necesidad de que este futuro docente inicie su formación problematizando los modos en que aprendió a aprender, revisando aspectos de su sistema de representaciones y de su forma de SER-EN-EL-MUNDO, entonces la pregunta subsiguientes es: ¿cómo hacerlo desde el aula?

La propuesta plantea asumir el juego dialéctico entre pasado-presente y futuro, entre lo conocido y aquello por conocer, entre continuidades y rupturas y el tema que marca la apertura es aquel que relaciona la verticalidad (historia individual de cada sujeto), con la horizontalidad (historia del nuevo grupo) y la transversalidad (historias socioculturales que atraviesan a los grupos y a los sujetos). El análisis de las necesidades, sentimientos, expectativas que emergen al momento de constitución del nuevo grupo de referencia, permite a cada estudiante:

- Significar la situación y darle un sentido personal en razón de las necesidades que lo movilizan y de los afectos que pone en juego.
- Observar el posicionamiento del grupo, frente a la organización universidad, con toda la carga social que en ella se deposita como campo privilegiado de producción cultural, en nuestro sistema.
- Observar el posicionamiento del grupo frente a la elección de ser docente, con toda la carga de desvalorización social que la atraviesa, con los estereotipos, mitos y prenociones deformantes acerca de lo que implica esta práctica tanto en el tramo de la formación como en el posterior de ejercicio profesional.
- Observarse en el grupo, en relación con los otros y desentrañar semejanzas y diferencias, aquello que asemeja, aquello que distingue a cada uno, aquello que denota las peculiaridades de cada historia concreta: el peso de lo geográfico, de los distintos momentos sociopolíticos, de los valores, creencias, costumbres, de la familia; el peso de haber tenido o no acceso a otros bienes culturales diferentes a los propuestos por la escuela; el peso de los modelos familiares, sociales, que se ofrecen, etc.
- Iniciar el proceso de resignificación de su historia personal-social desde la nueva situación de **ser estudiante universitario de un profesorado**.

Se inicia así un recorrido difícil, intrincado, conflictivo que pone en marcha el **proceso de objetivación de los modos en que cada uno aprendió a aprender**.

Reconocerse como un sujeto, con una historia singular, es la primera condición que hace posible inaugurar este dinámico proceso, que exigirá aproximaciones y distanciamientos sucesivos a los marcos conceptuales y a la revisión de su subjetividad. **Distanciarse** luego, de ese primer reconocimiento de su propia historia, **para poder apropiarse de los conceptos** de modelo interno o matriz de aprendizaje, su génesis, sus elementos constitutivos, sus carac-

terísticas, les permitirá empezar a "desocultar" lo obvio, profundizar, descubrir y establecer relaciones entre las múltiples condiciones sociales que hacen posible la constitución de determinadas matrices de aprendizaje. **Volver a adentrarse en su historia personal**, comprendiéndola ahora a la luz de la teoría, para desentrañar las condiciones concretas de existencia que se articularon en la configuración de sus matrices y que en el presente emergen como obstáculos o facilitadores del proceso de aprender. De esta manera la teoría se convierte en "caja de herramientas" –al decir de Foucault– que ofrece categorías conceptuales y estrategias cognitivas para mirar en perspectiva los saberes y las prácticas incorporados en y desde los contextos culturales a los que se pertenece.

A partir de este momento **la revisión** de los modos en que cada uno aprendió a aprender, queda instaurada como una constante que atraviesa los distintos temas del programa: aprendizaje, estudio, lectura, escritura. Y entonces a las preguntas **¿qué es leer?, ¿qué es estudiar?, ¿qué es... ? le suceden siempre los: ¿cómo leo?, ¿cómo estudio?, ¿cómo...? y también los ¿por qué tantas veces al leer, paso por alto los conceptos claves? ¿por qué leo sin poder significar?...¿Por qué...?**

Sabemos que la sola revisión de las matrices de aprendizaje no es garantía de su transformación. Tampoco es nuestra intención –**y cuidamos mucho que no ocurra**– que este proceso de concientización cumpla la función profética de marcar a cada uno en sus posibilidades y limitaciones y desde allí pueda conducir a la parálisis o a la discriminación. Por el contrario esta revisión se propone como un instrumento de autoanálisis indispensable en un momento muy particular en el que se está construyendo un nuevo proyecto y en el que puede optar por emanciparse de las ataduras que oprimen su capacidad de pensar, produciendo y recreando nuevas "trayectorias intelectuales" inimaginadas hasta el presente y muy probablemente no legitimadas socialmente.

El proceso no es fácil. Darse cuenta, hacer consciente lo inconsciente, re-conocerse, construir y deconstruir de manera simultánea, convertir certezas en dudas, genera incertidumbres, angustias, sentimientos de confusión, de desorden interno, dolores que anuncian que se está reconstruyendo una subjetividad marcada por el pensamiento, por el inconformismo, que se están buscando formas y condiciones que les permitan asumirse como protagonistas en el acto de estudiar, de leer, de producir textos, de vivir...

Son todos los estudiantes los que nos preocupan, pero fundamentalmente aquellos que por sus historias familiares, escolares y contextuales no tuvieron el acceso a saberes liberadores de sus potencialidades y a quienes si no se les ofrece la oportunidad de reconocerse a sí mismos, se los puede estar condenando a la fatalidad de un destino de exclusión porque no se los considera "dignos de descubrir el mundo" que los rodea.

PARA EL 2º CICLO DE LA EGB

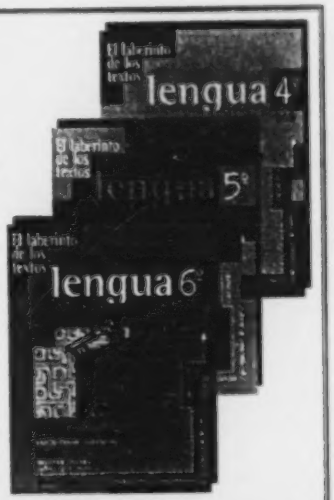
Una propuesta diferente para el área de LENGUA

Coordinadora y asesora lingüística: MARÍA ELENA RODRÍGUEZ

LENGUA 4 EGB
Liliana Cinetto

LENGUA 5 EGB
Adrián Cabral, Andrea Sabaris y Silvia Seoane

LENGUA 6 EGB
Marcela Costa y Mabel Del Gesso



EL ATENEO

EDITORIAL: Patagones 2463 - (1282) Buenos Aires
Tel.: 942-9002/9052/9102/9152 - Fax: 942-9162
LIBRERIAS: Florida 340 - Paseo Alcorta, local 2001 - Vuelta de Obligado 2108
Calloo 1380 - Buenos Aires - Alto Avellaneda, local 110 - Avellaneda - LIBRO FAX: 325-6807 - Internet http://www.ateneo.com

206

Alvarez Uría comentando el libro póstumo de Albert Camus **El primer hombre** señala: "El problema se sitúa en cómo estimular una sed de conocimiento, de qué forma incrementar un fondo social de conocimiento articulado, que tanto maestros como estudiantes puedan compartir".

No queremos para nuestros estudiantes que desaparezcan de la historia sin dejar huellas, como si la historia de los hombres se evaporase bajo el sol"

Albert Camus

Bibliografía

Bourdieu, P. (1990). **Sociología y cultura**. México: Grijalbo.

Coll, C. (1993). **Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento**. Barcelona. Paidós Educador.

Davini, C. (1996) **Maestros del Siglo XXI**. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Dubois, M. E. (1989) "Las teorías sobre lectura y la educación superior." **Lectura y Vida**, Año 10, N° 3.

Dubois, M. E. (1989) **El proceso de lectura: de la teoría a la práctica**. Buenos Aires: Aique.

Dubois, M. E. (1990) "El factor olvidado en la formación de los maestros." **Lectura y Vida**, Año 11, N° 4.

Dubois, M. E. (1993) "Actividad educativa y formación del docente." **Lectura y Vida**, Año 14, N° 4.

Dubois, M. E. (1995) "Lectura, escritura y formación docente." **Lectura y Vida**. Año 16, N° 2.

Kaufman, A. M. y M.E. Rodríguez (1993) **La escuela y los textos**. Buenos Aires: Santillana.

Pereyra, Sonia (1995) **Docentes y alumnos universitarios: interdependencia de concepciones y prácticas**. Trabajo de tesis para optar al grado de Licenciada en Ciencias de la Educación. Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis.

Quiroga, Ana (1987) **Enfoques y perspectivas en psicología social**. Buenos Aires: Cinco.

Solé, I. (1992) **Estrategias de lectura**. Barcelona: Grao/ICE.

Smith, F. (1995) **Comprensión de la lectura**. México: Trillas.

ASOCIACIÓN INTERNACIONAL DE LECTURA
Organismo Consultor de Unesco

Presidente

John J. Pikulski
University of Delaware
Newark, Delaware

Presidenta electa

Kathryn A. Ransom
Illinois State University
Springfield, Illinois

Vicepresidenta

Carol Minnick Santa
School District #5
Kalispell, Montana

Director Ejecutivo

Alan E. Farstrup

Consejo Directivo

Richard L. Allington, University at Albany-SUNY
Albany, New York
James F. Baumann, National Reading Research Center
University of Georgia, Athens, Georgia
Kathleen Stumpf Jongsma, Northside Independent
School District, San Antonio, Texas
James V. Hoffman, The University of Texas-Austin
Austin, Texas
John W. Logan, Northbrook School District 27
Northbrook, Illinois
Lesley M. Morrow, Rutgers University
New Brunswick, New Jersey
Betsy M. Baker, Columbia Public Schools
Columbia, Missouri
Adria F. Klein, California State University
San Bernardo, California
Diane L. Larson, Owatonna Public Schools
Owatonna, Minnesota

ROSA MARÍA TORRES

*Profesora y lingüista ecuatoriana. Directora de programas para América Latina y el Caribe, de la Fundación Kellogg**

EL "MÉTODO REFLECT": EL TRIUNFO DEL *MARKETING* EN EL CAMPO DE LA ALFABETIZACIÓN

El nuevo remedio para resolver el problema del analfabetismo adulto se llama hoy REFLECT. Se trata de un método de alfabetización promovido a nivel mundial por la agencia británica **Actionaid** con el apoyo del Banco Mundial y el cual se presenta a si mismo como "un enfoque radicalmente nuevo de alfabetización de adultos". El método está destinado, en principio, al medio rural.

REFLECT es la sigla que corresponde a *Regenerated Freirian Literacy through Empowering Community Techniques* (algo así como "Alfabetización Freiriana Regenerada mediante Técnicas de Fortalecimiento Comunitario"). La fórmula alude pues a un Paulo Freire regenerado –un Paulo Freire reciclado– de quien, según se afirma, se adopta el marco teórico pero se le agrega una "metodología práctica" consistente en una serie de técnicas para hacer un "diagnóstico rural participativo". Aplicado inicialmente como proyecto piloto en tres países subdesarrollados, uno por cada continente (Bangladesh en Asia, Uganda en África y El Salvador en América Latina), los promotores del método afirman estar ahora expandiéndolo a más de 30 países. Detrás de este crecimiento y esta expansión acelerados están una estrategia clara y un eficiente plan de *marketing* a escala global.

La folletería informativa sobre el REFLECT destaca los siguientes elementos:

- El método combina alfabetización y diagnóstico de la realidad comunitaria rural, y busca promover la participación activa de los adultos en ambos procesos (aprendizaje de la lectura y la escritura, y mejor conocimiento de su realidad), a fin de fortalecer su capacidad para tomar decisiones y mejorar la calidad de su vida, su familia y su comunidad.

- Los alfabetizandos van confeccionando su propio material de aprendizaje (no se parte de una cartilla o texto programado para la enseñanza de la lectura y la escritura) en base a la elaboración de gráficos y textos (mapas, matrices, calendarios, diagramas de su comunidad, etc.) Posteriormente, se incorporan otros materiales de lectura, incluyendo canciones, poemas, refranes, etc.

- Se da importancia central a la elaboración de mapas, hechos con materiales locales (piedras, semillas, etc.) y luego transferidos al papel, donde los alumnos escriben los nombres de los lugares conocidos. Se espera que al final del curso cada círculo de alfabetización haya producido entre 20 y 30 gráficos, entre mapas, matrices, calendarios y diagramas, junto con palabras y frases referidas a su propia realidad.

¿Le suena conocido todo esto? Es muy posible. Porque todo esto forma parte del repertorio familiar de la alfabetización y la educación de adultos en el mundo entero. En particular, todo esto ha sido reiteradamente dicho y ensayado a lo largo y ancho de América Latina, desde el pequeño proyecto local hasta el plan nacional. La experiencia alfabetizadora latinoamericana a lo largo de las tres últimas décadas adoptó un marco de referencia y un conjunto de principios claramente identificables (participación, toma de conciencia, diagnóstico y transformación de la propia realidad, articulación entre saber popular y saber letrado, etc.), desplegó una gran variedad de medios, recursos y técnicas (sociodrama, teatro, música, refranes, coplas, títeres, mapas parlantes, graffiti, diagramas, foto, fotonovela, fototestimonio, oratoria, dibujo, caricatura, *comic*, radio, radioteatro, video, televisión, etc. y asumió temáticas diveras (salud, agricultura, reforma agraria, derechos humanos, desarrollo infantil, procesos productivos, movimiento cooperativo, nuevas tecnologías, capacitación para el trabajo, educación cívica, derechos de la mujer, cuidado del medio ambiente, etc.).

¿En qué consiste entonces la novedad REFLECT? Lo "nuevo" consiste en que todo esto ha sido juntado, empaquetado como método y lanzado junto con una estrategia bien diseñada y un audaz plan de *marketing* a nivel mundial. Dicha estrategia y dicho plan incluyen:

- experimentación y creación de una base preliminar de datos para probar y mostrar la validez supuestamente universal del método, a través de proyectos piloto ubicados estratégicamente (uno en cada región del Tercer Mundo), monitoreados y evaluados al final del primer año, y los resultados de dicha evaluación inmediata y ampliamente diseminados (estableciendo grupos de control y asegurándose contar con datos cuantitativos y comparativos);

- un sistema eficaz y ágil de divulgación y promoción del producto así como de su utilización en los proyectos piloto, a través de medios tales como un boletín y una red operando a nivel internacional, y de un amplio conjunto de materiales de divulgación traducidos a varios idiomas y puestos al alcance de varias audiencias;

- *lobbying* agresivo y permanente a nivel de decisores de políticas, estados y ONGs, agencias nacionales e internacionales y, muy especialmente, el Banco Mundial, incluyendo la presencia sistemática de los personeros y activistas de REFLECT en conferencias y foros internacionales sobre el tema educativo y sobre la alfabetización en particular.

Todo esto, además, en el momento oportuno: momento de gran depresión de la educación de adultos y de gran escepticismo respecto de la alfabetización de adultos en particular, escepticismo alimentado y decretado entre otros por el propio Banco Mundial a través de un "informe diagnóstico" sobre el tema publicado a inicios de los 90 con el título de *"Adult Literacy: is there hope?"* (Alfabetización de adultos: ¿hay esperanzas?). Un campo, en fin oficialmente desahuciado, frente al cual REFLECT se presenta como la respuesta milagrosa: *Yes, There is hope. The hope is REFLECT.*

Nuevamente, diagnóstico equivocado, camino equivocado. Ni la clave del fracaso ni la clave del éxito de la alfabetización están en el método. El método, cuando se sobredimensiona, distrae la atención de lo esencial, crea falsos espejismos, domestica tanto a educadores como a educandos, y termina eludiendo el problema pedagógico de fondo: la necesidad de invertir recursos y esfuerzos en la formación sólida e integral de los educadores. Son precisamente los educadores con menos información y experiencia los más proclives a ver método en todas partes, a reducir la pedagogía a un conjunto de recetas y de técnicas. Desgraciadamente, mientras el campo educativo empieza a dejar atrás la sacralización del método y a reconocer la imperiosa necesidad de profesionalización de los educadores, en el campo de la alfabetización de adultos vuelve a insistirse en la línea facilista del "método", de la receta universal recomendada para analfabetos y alfabetizadores del mundo entero.

No nos confundamos, no nos dejemos encandilar. Lo que nos están vendiendo –y varios están comprando ya– es finalmente nuestro mismo Paulo Freire, más que "regenerado", degenerado, empobrecido en su visión de la educación como fenómeno social y como instrumento de opresión o liberación humana. Lo que se presenta como innovación son en verdad técnicas conocidas, criollas muchas de ellas, sólo que envueltas en siglas y nombres en inglés. Lo que nos venden es nuestro mismo atún, enlatado y con etiqueta extranjera; nuestro mismo banano convertido en mermelada; nuestro mismo café empaquetado al vacío; nuestra misma lana transformada en casimir. Una vez más el conocido canje de materia prima por productos elaborados, de oro por espejos y bambalinas. Y la lección todavía sin aprenderse: experiencias valiosas que siguen quedando a la deriva sin valorarse, sin registrarse ni sistematizarse, sin evaluarse ni diseminarse, condenadas al olvido, al anonimato, o bien a la apropiación y al reciclaje por parte de otros.

*Las ideas contenidas en este artículo son de responsabilidad de la autora y no comprometen a la Fundación Kellogg.

¡YA APARECIÓ! EL TOMO 3

TEXTOS EN CONTEXTO

1 • La teoría transaccional de la lectura y la escritura, *Louise M. Rosenblatt*
• La teoría de la redacción como proceso cognitivo, *Linda Flower y John R. Hayes*

2 • La lectura, la escritura y los textos escritos, *Kenneth S. Goodman*
• El rol del conocimiento en la comprensión del discurso, *Walter Kintsch*

3 • Modelo de la influencia de la actitud en la lectura y la escritura y en su aprendizaje, *Grover C. Mathewson*
• Los modelos de alfabetización: disensos y tensiones, *Robert J. Tierney*

Suscriptores Lectura y Vida: $ 12 cada tomo
No suscriptores: $ 15
Fanqueo Vía Aérea Exterior: $ 5

INSTRUCCIONES PARA NUESTROS AUTORES

1. Los trabajos deben tratar acerca de la lectura y escritura y áreas conexas, dándose preferencia a investigaciones y exposiciones de prácticas pedagógicas.

2. Los trabajos deben ser inéditos. El envío de un trabajo a **Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura**, supone la obligación del autor o los autores de no someterlo simultáneamente a la consideración de otras publicaciones.

3. Los trabajos deben tener una extensión máxima de 15 carillas tamaño carta, a doble espacio (incluidas las notas y la bibliografía). Deben ser remitidos en original y dos copias sin datos del autor o autores. Estos datos tienen que ser consignados en hoja aparte incluyendo nombre y dirección del autor o autores, número de teléfono, fax o correo electrónico, lugar de trabajo y breve reseña de la trayectoria profesional y académica.

4. Las notas y llamadas se enumerarán por orden de aparición y se agruparán al final del texto.

5. Las figuras y tablas deben presentarse en original y numerarse correlativamente por orden de aparición en el trabajo. Las ilustraciones no deben incluirse en el cuerpo del texto, sino que irán en hoja aparte identificada con el nombre del autor en la parte superior derecha y la indicación del lugar donde deben insertarse.

6. Las referencias bibliográficas se ordenarán por orden alfabético, citando: autor, año (entre paréntesis), título del libro (subrayado), lugar de edición, editorial y año de la edición. Si se trata de un artículo: autor, año, título, nombre de la publicación (subrayado), volumen y/o número de la revista (subrayado), y páginas. Cuando la obra citada es una traducción, deberá citarse el título original de la obra y su versión en castellano o en el idioma en el que se esté citando.

7. Los informes de investigación deben respetar los apartados clásicos de introducción, método (sujetos, diseño, instrumentos y/o procedimientos), resultados y conclusiones.

8. Los artículos deben ser remitidos a la Redacción de la Revista: **Lavalle 2116, 8° B, Buenos Aires**, o entregados personalmente en dicha Redacción en el horario de lunes a viernes de 12 a 18 horas. (Tel. 953-3211 y Fax: 951-7508).

9. Los responsables de la Redacción de **Lectura y Vida** se reservan el derecho de publicar o no los trabajos presentados y de determinar la oportunidad adecuada para hacerlo. Acusarán recibo de los originales, informarán a los autores sobre la aceptación, el pedido de modificaciones, o el rechazo en el momento en que se determine, de acuerdo con las normas que rigen el proceso de revisión, pero no mantendrán otro tipo de correspondencia ni devolverán los originales.

10. Los trabajos recibidos son revisados por dos miembros del Consejo Editorial Consultivo, a quienes no se les envía información alguna sobre los autores. En el caso de los trabajos aceptados, los autores deberán remitir obligatoriamente una copia en diskette para PC en el programa Word 6.0 o compatible.

11. La Dirección y Redacción de la revista no se hacen responsables de las ideas y opiniones expresadas en los artículos.

Los trabajos que se presenten para ser evaluados, deben cumplir con la totalidad de los requisitos enunciados.

YOLANDA SOCORRO BARRIENTOS
FUNDACIÓN OLOF PALME*

DE BIBLIOTECAS MÓVILES A BIBLIOTECAS ESCOLARES

La mayoría de la población salvadoreña no considera que la educación sea una prioridad en el desarrollo de los niños y niñas; muy por el contrario, se visualiza como un gasto sin posibilidades de recuperación, es decir se invierte tiempo y dinero y no hay ganancia material inmediata. Esta es la razón por la cual el porcentaje de niñas y niños trabajadores escolarizados es relativamente mínimo y en éstos se registran altos niveles de ausentismo y deserción escolar pues no cuentan con el apoyo necesario de la familia, ni las escuelas públicas tienen los recursos necesarios para que el proceso educativo sea agradable, provechoso y no una obligación.

Tomando en cuenta esta situación, la Fundación Olof Palme se plantea estrategias tendientes a mejorar los niveles de escolaridad, siendo una de ellas el servicio de bibliotecas móviles para el fortalecimiento de la educación formal de niños y niñas trabajadores, ya que se ha observado en esta población que la carencia de materiales bibliográficos, entre otras cosas, incide en el incumplimiento de sus tareas escolares. La Fundación se plantea estos objetivos específicos:

a) Apoyar a las niñas y niños de los sectores de trabajo con bibliografía de consulta en las asignaturas básicas de grado.

b) Crear y fortalecer en los sectores atendidos una actitud de consulta e investigación bibliográfica.

---

* Ponencia presentada en el **Seminario Internacional de Lectura: "La lectura, un compromiso de todos"**, organizado por CERLALC, el Ministerio de Cultura, Juventud y Deportes, la Dirección General de Bibliotecas y Biblioteca Nacional de Costa Rica, llevado a cabo en San José, Costa Rica, entre el 27 y el 30 de octubre de 1997.

212

c) Propiciar actividades recreativas y culturales en una población que no tiene acceso a ellas.

Teniendo en cuenta estos objetivos se inició un proyecto de bibliotecas móviles comenzando con una consulta a los maestros(as) de algunas escuelas públicas sobre la bibliografía utilizada y sugerida. A partir de esta consulta se adquirieron libros de textos de las asignaturas básicas: ciencias, salud y medio ambiente, estudios sociales, lenguaje y matemática y libros de cuentos, libros de cultura general, etc. Se seleccionaron libros atractivos para despertar el interés por la lectura de los niños y niñas involucrados en el proyecto así como materiales para juegos, para colorear, etc.

La bibliografía fue clasificada en base a colores: color rojo para matemática; amarillo para estudios sociales; verde para ciencias, salud y medio ambiente; azul para lenguaje, celeste para libros de cultura general y anaranjado para los libros de cuentos. Esta clasificación permitió en ese momento que personas no especializadas en el manejo de bibliotecas pudieran fácilmente ubicarse en la asignatura o tema de su interés.

El funcionamiento de las bibliotecas en los sectores de trabajo se organizó según la demanda de cada uno de ellos, así se elaboró un horario y se hizo operativo el traslado diario de las bibliotecas de un sector a otro. Para garantizar su funcionamiento se desarrolló una promoción constante bajo la responsabilidad directa del educador de cada sector.

Al finalizar el primer año de funcionamiento de las bibliotecas móviles se realizó una evaluación en dos niveles: a) con niños, niñas, madres y responsables y b) con el personal de la Fundación Olof Palme, las cuales dan como resultado, por un lado el interés y la aprobación del proyecto por parte de los participantes y por otro demandas tales como tener más tiempo la biblioteca en cada sector, ampliar y actualizar la bibliografía existente y tener más y mejor orientación en la consulta bibliográfica, lo cual nos llevó a presentar el proyecto a diferentes universidades para ver la posibilidad de tener el apoyo de éstas a través de estudiantes en servicio social. Así se introducen con las bibliotecas móviles talleres sobre hábitos de estudio y lectura bajo la responsabilidad de universitarios en servicio social.

Para generar un apoyo más directo a la población escolarizada se busca coordinar la tarea con las escuelas cercanas a los sectores de trabajo, para que las bibliotecas funcionen en los centros escolares y así dejan de ser móviles para convertirse en bibliotecas escolares.

Con estas escuelas se elaboró un convenio según el cual las escuelas y la Fundación Olof Palme se comprometen a realizar determinadas acciones para garantizar el buen funcionamien-

Actividad de coloreo, juegos didácticos con niños y niñas de 1°, 2° y 3° grado de Educación Básica. Mercado Central.

21.3

to de las bibliotecas y cada escuela define los mecanismos de consulta, préstamos externos de libros, horarios y su sistema de control según la disponibilidad de recursos humanos que tengan para su atención. Asimismo, se acuerda que la Fundación Olof Palme estaría realizando una labor de seguimiento y control para garantizar que los beneficiados sean siempre en primer lugar niños y niñas trabajadores.

Estas bibliotecas cuentan con una bibliografía que cubre necesidades desde parvularia a noveno grado de educación básica, enriquecidas con obras literarias, geografía, aritmética, álgebra, biografías, diccionarios, temas de actualidad tales como: educación sexual, autoestima, sida, drogadicción, educación musical y otros.

¿Qué es la Fundación Olof Palme?

La Fundación Olof Palme es un organismo de la sociedad civil, cuyo trabajo se basa principalmente en el quehacer educativo, con los niños y niñas trabajadores(as) que viven en la calle.

Desarrolla su trabajo en el ámbito habitual en que los niños y las niñas viven y/o trabajan, la calle, entendiendo ésta de una manera amplia que incluye plazas, mercados y terminales de autobuses, entre otros.

Su misión es trabajar por el desarrollo humano y opciones de vida con niños, niñas y adolescentes trabajadores y que viven en la calle, por la defensa social y política de sus derechos, promoviendo su protagonismo y capacidad de transformación personal y colectiva con el acompañamiento de la escuela, la familia, la comunidad y la sociedad civil.

La Fundación reconoce a los niños y niñas como seres humanos con derechos y deberes para participar en todas las esferas de la vida social y capaces de transformar la realidad y buscar nuevas opciones de vida.

Programas

Para la ejecución de su misión la Fundación Olof Palme cuenta con dos programas, "Solidaridad con las niñas y niños trabajadores" y "Cipotes y cipotas", cada uno operativiza los objetivos y estrategias institucionales de acuerdo con la realidad y problemática de los niños y niñas que atiende, y a través de planes de trabajo propios.

Para la Fundación Olof Palme los niños y las niñas no son el futuro de la patria, si no los descubrimos, apoyamos y acompañamos en el presente. De aquí nuestro lema: "Nuestro compromiso con el futuro es hoy".

Desarrollo de Tareas Escolares con apoyo de Educadora y Biblioteca Olof Palme. Mercado de San Jacinto.

LIBROS Y REVISTAS

Agradecemos el envío de estas publicaciones:

Libros

Augusto Pérez-Rosas Cáceres
Víctor García Hoz: padre de la educación personalizada
Ediciones Asociación Educativa Víctor García Hoz
Lima, 1997
120 páginas

Cerro San Pedro
Libro de lectura para niños hecho por niños
Alumnos del Colegio Madre Admirable de El Agustino
Ediciones del Cincuentenario
54 páginas

María Domínguez y Mabel Farfán
Construyendo desde lo cotidiano Pedagogía de la lectoescritura
Unesco-Convenio Andrés Bello
Santiago, Chile, 1996.
142 páginas

Joan Ferrés
Televisión subliminal. Socialización mediante comunicaciones inadvertidas
Paidós, Serie Papeles de pedagogía
Barcelona, 1997
318 páginas

Peter McLaren
Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna
Paidós, Serie Educador
Barcelona, 1997
344 páginas

John Tiffin y Lalita Rajasingham
En busca de la clase virtual. La educación en la sociedad de la información
Paidós, Serie Temas de Educación
Barcelona, 1997
274 páginas

María José Rodrigo
José Arnay (comps.)
La construcción del conocimiento escolar
Paidós, Serie Temas de Psicología
Barcelona, 1997
374 páginas

Cheryl J. Travers y Cary L. Cooper
El estrés de los profesores. La presión en la actividad docente
Paidós, Serie Temas de Educación
Barcelona, 1997
284 páginas

Mónica Báez
Norma Desinano y colaboradores
PRAIACOR, una alternativa para la alfabetización integral en zonas rurales
Rosario, Argentina, 1997
214 páginas

Mónica Báez
Norma Desinano
Fernando Avendaño
Cuadernillo de Experiencias PRAIACOR, una alternativa para la alfabetización integral en zonas rurales
Rosario, Argentina, 1997

Gregorio Weinberg
"Ilustración" y educación superior en Hispanoamérica Siglo XVIII
Estudios 13, Academia Nacional de Educación
Buenos Aires, 1997
97 páginas

José Luis Cantini
La autonomía y la autarquía de las universidades nacionales
Estudios 11, Academia Nacional de Educación
Buenos Aires, 1997
144 páginas

Donald R. Stoll (ed.)
Magazines for Kids and Teens
Educational Press Association of America-International Reading Association
Estados Unidos, 1997
118 páginas

Susan McMahon
Taffy E. Rapahael (eds.)
y Virginia Goatley y Laura Pardo
The Book Club Connection. Literacy learning and classroom talk
International Reading Association
Teachers College, Columbia University
Estados Unidos, 1997
352 páginas

The learning of those who teach
Towards a new paradigm of teacher education
Documentos
UNICEF-UNESCO

Revistas

Infancia y Aprendizaje
Nº 71, 1997
Barcelona, España

Alternativas
Centro de Producción Educativa
Universidad del Centro de la provincia de Buenos Aires
Año IX, Nº 11, 1997
Tandil, Buenos Aires, Argentina.

Educación de adultos y desarrollo
Instituto de Cooperación Internacional
Asociación alemana para la educación de adultos
Nº 48, 1997
Bonn, Alemania

Colibrito
Centro Simón I. Patiño
Números 205 al 218, abril de 1997
Cochabamba, Bolivia

Movimiento Pedagógico
Año V, Nº 14, junio 1997
Maracaibo, Venezuela

La educación en nuestras manos
Revista Pedagógica de los Trabajadores de la Educación
Año 6, Nº 47
SUTEBA, Buenos Aires, Argentina

Journal of Adolescent & Adult Literacy
Volumen 41, Nº 1, September 1997
International Reading Association

Reading Research Quarterly
Volumen 32, Nº 3,
July/August/September 1997
International Reading Association

Literatura infantil y juvenil

Los armarios negros
Joan Manuel Gisbert
Alfaguara
Buenos Aires, 1996
180 páginas

Pollos de campo
Ema Wolf
Alfaguara
Buenos Aires, 1997
150 páginas

La maldición del virrey
Carlos Schlaen
Alfaguara
Buenos Aires, 1997
118 páginas

La tribu
Gabriel Alonso
Alfaguara
Buenos Aires, 1997
172 páginas

Los cretinos
Robert Dahl
Alfaguara
Buenos Aires, 1996
108 páginas

Los colugos y todo lo que la ciencia aún no pudo demostrar sobre ellos
Luis Salinas
Alfaguara
Buenos Aires, 1997
77 páginas

Amores que matan
Lucía Laragione
Alfaguara
Buenos Aires, 1997
141 páginas

El tren más largo del mundo
Silvia Schujer
Alfaguara
Buenos Aires, 1997
39 páginas

Caperucita Roja (tal como se lo contaron a Jorge)
Luis María Pescetti
Alfaguara
Buenos Aires, 1996
30 páginas

La gata sobre el teclado
Irma Verolín
Alfaguara
Buenos Aires, 1997
152 páginas

Valentina
Raquel Barthe
Alfaguara
Buenos Aires, 1997
103 páginas

Nunca confíes en una computadora
Verónica Sukaczer
Alfaguara
Buenos Aires, 1997
127 páginas

Reseñas

TEORÍA DE LAS SEIS LECTURAS

Miguel de Zuviría
Santafé de Bogotá, Colombia
Fundación Alberto Merani, 1995

Este libro, tal como lo leemos en su Presentación, habla acerca de la necesidad de aprender a leer, de enseñar a leer, de lo que se debe saber para enseñar a leer. Su autor, psicólogo y autor de libros tales como Biografía del pensamiento, El pensamiento creativo, Formación de valores y actitudes, recibió recientemente la Mención de Honor en el Premio Nacional de Ciencias.

El libro que reseñamos propone un modelo psicológico y pedagógico que descubre y ejemplifica las once operaciones intelectuales que compromete el proceso lector.

1. Leer: la clave de la puerta principal del conocimiento

Sabemos que la lectura es la herramienta privilegiada de la inteligencia, muy por encima del diálogo y de la enseñanza formal (p.30). Aun con el actual auge de las computadoras, aun cuando se diga que los multimedios reemplazarán los libros, siempre habrá necesidad de interpretar códigos, aunque los signos llegasen a ser signos que hoy en día apenas imaginamos.

Leer, de hecho, es poner en funcionamiento las operaciones de la inteligencia: reconocer, analizar, sintetizar, comparar, inferir. Sabemos también que en el centro del problema educativo está el problema de la lectura y, en el centro del problema de la lectura, está la escuela.

2. Los estudiantes latinoamericanos no aprenden a leer porque no se les enseña

Todo indica que nadie puede enseñar lo que no sabe –nos dice de Zubiría citando a Takashashi

(p.31)–. Todo indica además, que nuestros escolares no aprenden en verdad a leer, simplemente porque no se les enseña. ¿Es posible aprender a leer sólo en primero de primaria? ¿Podemos esperar que nuestros estudiantes de matemática o nuestros futbolistas sean diestros en esa disciplina y en ese deporte con tan sólo intentar enseñarles la habilidad elemental durante un año, precisamente antes de entrar en "uso de razón"? Si la lectura implica, como sabemos, operaciones mentales simples y complejas que se desarrollan, como las matemáticas, p.e., durante el bachillerato y en la universidad ¿por qué no decirse que se debe enseñar a leer, también durante el bachillerato, que debe haber una asignatura que se llame Lectura también en la Universidad?

La principal causa de la repitencia en 1er. grado –nos dice de Zubiría– citando el conocido informe de **Saber**, es la reprobación de Español. Crowder ha sustentado investigaciones según las cuales únicamente el 31% de los estudiantes logra hacer una interpretación global del texto. La mayoría de nuestros alumnos –nos dice de Zubiría citando a Schiefelbein– escribe unas dos páginas de ensayos al año, generalmente sobre las vacaciones y las efemérides nacionales (p.24-28).

3. Los etocidios de América Latina

En América Latina –sostiene Miguel de Zubiría– los estamentos sociales y hegemónicos han impedido que el pueblo acceda a la alquimia mediante la cual se hace posible inmortalizar los pensamientos y, esotéricamente, comunicarse con la muerte (p.17). Esto ha producido algunos ***etocidios***.

1. En América Latina todavía permanecen sometidos a la prohibición de aprender a leer y escribir millones de seres humanos.

2. La más compleja adquisición intelectual de nuestra especie, la lectura, está reducida en nuestros currículos a ser enseñada durante 1ro. de primaria, a niños entre 6 y 7 años, precisamente antes de entrar a la "edad de la razón".

3. Un número significativo de niños deberá abandonar la escuela antes de concluir el bachillerato "por su propia culpa", por su "incapacidad para comprender", lógica consecuencia de su inhabilidad lectora (p.22).

4. No existe una lectura sino seis niveles de lectura

Hay –sostiene Miguel de Zubiría, apoyado en van Dijk, Gardner, Bruner– además del procesamiento fonético elemental de naturaleza perceptual analítico–sintética, cinco tipos adicionales ascendentes de procesamientos. En conjunto, tales procesamientos serían: decodificación primaria (las palabras), secundaria (frases), terciaria (párrafos), categorial y, por último, metasemántica (análisis transtextual).

Según Miguel de Zubiría, la lectura fonética se enseñaría –como ahora– en preescolar. Pero se debería trabajar, además, durante el bachillerato en los "mecanismos decodificadores llamados primario, secundario y terciario". Las lecturas denominadas categorial y metasemántica, que incluyen mecanismos decodificadores complejos y análisis transtextual, se debería enseñar como asignatura, desde el final de Bachillerato y en la Universidad. Cada uno de esos niveles desarrolla habilidades u operaciones y valoraciones.

Se parte de la lectura mediante el análisis y síntesis de fonemas para pasar a la determinación del significado según sinonimia o contextualización o radicación. De ahí se avanza hacia el descubrimiento de las **proposiciones** subyacentes en la frase para, después, establecer la **estructura básica** de las ideas del texto. Finalmente –niveles categorial y metasemántico– se insistiría en descubrir la estructura **argumental y derivativa** del ensayo para concluir con un contraste entre el texto leído y la sociedad en la que se produjo, el autor y los otros productos culturales en medio de los cuales surgió el texto (p.75).

5. La hipótesis interactiva

El libro que reseñamos desarrolla, pues, un modelo general de comprensión de textos orales y escritos según el cual el punto de partida del escrito y el punto de llegada del lector es uno mismo: el plano, el esquema, la estructura. Se trata de avanzar de la estructura hacia el escrito, clase o conferencia; de la lectura o escucha hacia la estructura según la cual se produjeron el texto, la clase o la conferencia. Tal desciframiento incluye labores de desciframiento, inferencia, reconstrucciones (p.39).

Teoría de las seis lecturas está dirigido, en primera instancia, a maestros, investigadores y pedagogos; en segunda instancia, a "nuestros estudiantes", desde el preescolar hasta la universidad (p.4).

Al fin y al cabo el problema de la lectura nos compromete a todos por igual. Y su dominio requiere ejercicio, análisis y retroalimentación continuos.

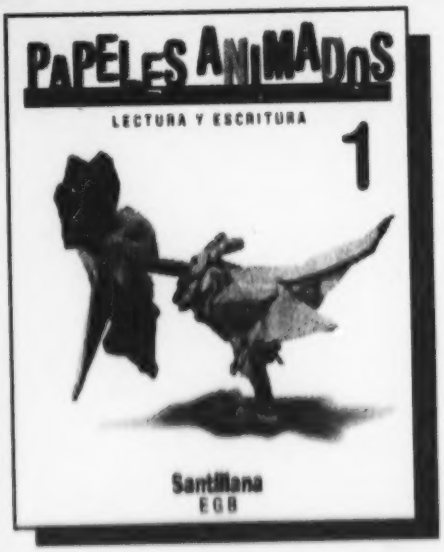
Alfonso Rodríguez

Profesor de la Universidad del Atlántico y la Universidad del Norte, Colombia.

DEA y Magister de l'Université de la Sorbonne Nouvelle

Weverbaut & Asoc.

PRIMER CICLO



Santillana le pone futuro al primer ciclo con los mejores proyectos

Papeles animados. La nueva serie de Santillana para el primer ciclo de la EGB, que es para lengua y mucho más... que integra ciencias naturales, sociales y matemática... y también trabajo por proyectos. Llévela al aula. Usted y sus chicos se van a animar

GUÍAS PARA EL DOCENTE Y MATERIALES DE AULA EN TODOS LOS AÑOS. PARA PRIMER AÑO: CASSETTE CON NARRACIONES

Los textos de la Reforma

Santillana

218

Beazley 3860 (1437) Buenos Aires Tel. 912-7220/7430 - Fax. 912-7440 - **Delegación Rosario** Montevideo 611 (2000) Rosario, Santa Fe Tel. y fax: (041) 24-9762 - **Delegación Córdoba** Bolivar 376 (5000) Córdoba - Tel y fax: (051) 21-4769 - **E mail:** info@santillana.com.ar

LIBROS RECOMENDADOS PARA NIÑOS Y ADOLESCENTES

Sección a cargo de la Profesora María Luisa Cresta de Leguizamón

Los textos han sido seleccionados respetando la pluralidad temática como un principio regidor en la literatura infantil y juvenil. La agrupación por edades responde a fines prácticos y no pretende fijar límites taxativos.

De 5 a 8 años

Basch, Adela: **En malla en playa**.
Dibujos: Silvia Martín. Buenos Aires: Libros del Quirquincho, 1996, s/n.

•Como empieza el libro, se ve una playa donde dos niñas (Mora y Rocío) juegan a escribir en la arena una palabra. Hay un encadenamiento de palabras y cambio de una letra por otra. Acceden así, al texto varias palabras diferentes. Se trata de una especie de juego donde las ilustraciones convergen con las palabras, hasta el final (que podría seguir así infinitamente). **(Relato breve.)**

Schujer, Silvia: **El tren más largo del mundo**.
Ilustraciones: PEZ. Buenos Aires: Alfaguara, 1997, 39 páginas.

•Es la historia de una familia, los Gómez, numerosa, muy numerosa porque incluye plantas, animales, todos con el mismo apellido. Reciben una invitación para concurrir al circo, todos... ¿cómo hacer? **(Cuento.)**

De 7 a 10 años

Basch, Adela (Dolly): **¿El colmo colma la calma?**
Colmos y preguntas absurdas.
Ilustraciones: Hebe Lo Prete. Buenos Aires: Libros del Quirquincho, Colección Los libros del recreo, 1993, s/n.

•Destinado a leerlo como una distracción, el texto, acertadamente escrito, provoca una permanente apelación al humor, al juego de palabras, al ingenio del lector. **(Miscelánea.)**

Bornemann, Elsa: **Los grendelines**.
Ilustración de cubierta: PEZ. Buenos Aires: Alfaguara, 1996, 70 páginas.

•Son diez cuentos cuyos protagonistas, los "grendelines", no saben bien si son personas, duendes invisibles e invisibles. En fin, una colección de personajes y relatos que oscilan entre la realidad y la magia, además de vivir en un planeta chiquitísimo. **(Cuentos.)**

De 9 a 12 años

Ende, Michel: **El poncho de los deseos**.
Traducción: Jesús Larriba y Marinella Terzi.
Ilustraciones: Estudio S.M. Ediciones, Madrid: Ediciones S.M., Colección Gran Angular, 1989, 229 páginas.

•Una palabra (extensa e indescifrable) es para celebrar el año nuevo; representa (es una larguísima expresión que no se entiende) la significación de la importancia de este suceso. Belcebú Sarcasmo y Tirania son los autores (mago y bruja) de este acto, pero son acosados por quienes los acusan de la tardanza para cumplir con sus "maldades". Páginas y páginas asombran, divierten... **(Novela.)**

Orgambide, Pedro: **Las botas de Anselmo Soria**.
Ilustraciones: Historietas de Oscar Estévez. Buenos Aires: Colihue, Colección La movida, 1992, 79 páginas.

•Anselmo Soria vive y crece en los fortines en tiempos de la guerra al malón. En cuatro relatos conocemos cómo sus botas "vuelan" y lo llevan a muchos lugares, hasta llegar a Buenos Aires. **(Cuentos.)**

De 11 a 14 años

Rena, Lili: **Cuentos para chicos grandes**.
Ilustraciones: Lala Naveira. Buenos Aires: Ediciones Paulinas, Colección Barrilete, 1993, 30 páginas.

•Cuatro cuentos con niños-adolescentes como protagonistas, van dibujando con palabras sugestivas distintos episodios y fragmentos de la ciudad, sus lugares preferidos, su mundo de amigos y aventuras. **(Cuentos.)**

Vettier, Adela: **Padre lobo**.
Buenos Aires: Plus Ultra, Colección El Campanario, 1994, 122 páginas.

•Se trata de relatos breves, cuyo protagonista es siempre el Padre Lobo. Es una invitación permanente a conocer, valorar y compartir la vida de una serie de diversos animales, a través de aventuras con niños y hombres. **(Cuentos.)**

Adolescentes y jóvenes

Bialet, Graciela: **Los sapos de la memoria**.
Córdoba, Argentina: Opoloop, Colección Memoria y maravilla, 1997, 150 páginas.

•Se narra, a través de episodios documentales y el apoyo de un estilo ficcional, un período dramático de la historia argentina: la dictadura militar de la década del 70. Quien narra es el hijo de un desaparecido. Hay testimonios, hay tensión literaria. **(Novela.)**

Escalada Salvo, Rosita: **Paíto**.
Ilustraciones: Floriano Mandov, Redrazo. Posadas, Misiones: Ediciones Polichinela, 1996, 82 páginas.

•Estamos frente a una historia de vida, de un niño que realiza su periplo de acontecimientos, desde su nacimiento hasta el final de su adolescencia. La narración, emotiva y ágil, atrae por la sencillez y la profundidad.

INFORMACIONES

2º CONGRESO INTERNACIONAL DE PROMOCIÓN DE LA LECTURA Y EL LIBRO

Del 17 al 19 de abril de 1998 se realizará el **2º Congreso Internacional de Promoción de la Lectura y el Libro** en el marco de la **24ª Exposición Feria Internacional de Buenos Aires, El libro: del autor al lector**, que contará con la presencia de distinguidos especialistas argentinos y extranjeros.

Por tal motivo, la Fundación El Libro convoca a todos aquellos interesados en promover la lectura, individualmente, o como miembro de instituciones educativas públicas y privadas, fundaciones, partidos políticos, asociaciones religiosas, culturales, gremiales, empresariales, deportivas y barriales.

Sabemos que la lectura se entiende hoy en un sentido amplio, es decir, se reconoce la diversidad de portadores y soportes textuales. Se advierte además la pluralidad de códigos que han de ser leídos: no sólo el lingüístico, sino también los códigos de los medios masivos y la informática. Es decir, a los textos tradicionales se han sumado los referentes audiovisuales de la cultura y el saber informatizado, cuya lectura es indispensable por la cantidad de significados que comunican. Teniendo en cuenta este concepto de lectura, los temas propuestos para el Congreso y, por lo tanto, para la presentación de las ponencias, son los siguientes:

1. *¿Qué se entenderá por leer en el siglo XXI?*
   - ▲ La lectura a fines del siglo XX.
   - ▲ Dos grandes paradigmas: la imprenta y la revolución tecnológica.
   - ▲ Nuevas formas de analfabetismo.
2. *La incidencia de los nuevos soportes textuales en la formación del pensamiento*
   - ▲ ¿Una nueva estructura de pensamiento? Investigación y experimentación.
   - ▲ La lectura de la imagen.
   - ▲ La promoción de la lectura en los medios de comunicación social y las nuevas tecnologías de educación.
3. *La lectura en la vida cotidiana*
   - ▲ ¿Se promueve la lectura en la vida cotidiana?
   - ▲ La circulación y la interpretación de la información.
   - ▲ Las publicaciones de distribución barrial, las recetas de cocina, los instructivos, diarios, revistas de supermercados, clubes, fundaciones, sistemas de medicina prepaga, instrucciones de servicio.
   - ▲ Interpretación de nuevos códigos.
4. *La promoción de la lectura en los textos escolares*
   - ▲ Los textos escolares. Su diversidad y funciones.
   - ▲ El libro va más allá de la mochila escolar: su influencia en la familia.
   - ▲ Biblioteca en el aula y en la escuela.
5. *Promoción de la lectura en el sistema educativo*
   - ▲ En la Educación Inicial.
   - ▲ En la EGB (Educación General Básica).
   - ▲ En la Educación Polimodal.
   - ▲ En la Universidad y en los Institutos de Nivel Terciario.
6. *Promoción de la lectura en bibliotecas*
   - ▲ La biblioteca extendida. Su significado y función.
   - ▲ Diversos modelos de bibliotecas en relación con el medio y la población a la que atiende.
   - ▲ La biblioteca virtual.
7. *La familia como promotora de la lectura*
8. *Las políticas culturales y la promoción de la lectura en el mundo*

Condiciones para la presentación de trabajos

1. **Plazo y lugar de presentación**. Los interesados deberán hacer llegar sus trabajos antes del 20 de diciembre de 1997 a: Comité de Selección de trabajos. Comisión de Educación de la Fundación El Libro, Av. Córdoba 744, P.B. 1 (1054) Bs. As., Argentina

220

2. Los participantes podrán ser argentinos o extranjeros, sin límite de edad, y presentarse en forma individual o grupal.

3. Características y forma de presentación de las ponencias

3.1. Tendrán una extensión máxima de ocho (8) carillas, incluyendo las conclusiones y la bibliografía (considerar las citas bibliográficas completas de acuerdo con las normas usuales). Estarán precedidas por un resumen de no más de ciento cincuenta (150) palabras. **Se referirán a experiencias o propuestas concretas**.

3.2. Se presentarán preferentemente en disquete de 5' o 3', programa Word for Windows, acompañado por una impresión en papel tamaño A4 escrito a doble espacio, y con un margen izquierdo de 3 cm y márgenes superior, derecho e inferior de 2 cm.

3.3. Pueden enviarse además de la ponencia escrita, videos o audiviosuales que no excedan los cinco minutos de duración.

3.4. Estos materiales estarán acompañados por los datos del autor: nombres y apellido, nacionalidad, domicilio, teléfono, y una breve reseña de sus antedecentes profesionales.

3.5. La Fundación El Libro se reserva el derecho de publicación de los trabajos presentados.

3.6. La propiedad intelectual del trabajo es cedida a la Fundación El Libro.

3.7. Los trabajos seleccionados serán leídos durante el Congreso por sus autores, o por quien ellos designen. Se comunicarán los detalles de la exposición a partir del 15 de marzo de 1998.

Informes e inscripción

Fundación el Libro
Av. Córdoba 744 P.B. 1
1054 Buenos Aires
Argentina
Tel (54-1)322-2225/2165
Fax (54-1)325-5681
Internet e-mail: fund@libro.satlink.net

PREMIO "ASOCIACIÓN INTERNACIONAL DE LECTURA" DE ALFABETIZACIÓN

Este año, el Premio de Alfabetización que otorga la **Asociación Internacional de Lectura** a través de UNESCO, destacó la enorme labor solidaria realizada por la **Orden Salesiana Don Bosco de Paraguay**, en ayuda de los chicos de la calle.

El proyecto premiado consistía, en sus comienzos, en ofrecer un techo seguro cerca de la estación de autobuses de Asunción, Paraguay, a los chicos que dormían en la calle, pero poco a poco fue ampliando su programa de ayuda, y hoy tiene alrededor de 1200 participantes: no sólo se da de comer a 320 chicos, 360 adolescentes y 550 adultos jóvenes, sino que también se les imparte educación básica y se los involucra en diferentes actividades grupales de jardinería y manualidades en general, de formación vocacional en mecánica de automóviles, chapa y pintura, plomería, instalaciones eléctricas, etc. y, fundamentalmente, se los ayuda en la búsqueda de empleo.

Gracias al trabajo de las personas involucradas en este proyecto, muchos niños y jóvenes encontraron un lugar seguro y hospitalario que les impidió caer en la delincuencia o los rescató de los peligros de la calle. En este caso, no se ha premiado solamente la tarea alfabetizadora sino también, y en forma muy especial, la enorme labor solidaria.

ATENCIÓN

La oficina de **Lectura y Vida** cambia su horario de atención al público.

Durante los meses de **diciembre, enero y febrero** el horario de atención será de **lunes a jueves de 12 a 18 horas.**

La oficina permanecerá cerrada los viernes.

Además, recuerden que, tal como ha sucedido en años anteriores para esta época, la oficina **cerrará** desde el **23 de diciembre de 1997 hasta el 5 de enero de 1998.**

Por favor, no se olviden de registrar estos cambios en sus agendas.

221

ÍNDICE
año 18 – 1997

1. Índice de títulos

Acerca del método. JOSÉ QUINTANAL DÍAZ. Año XVIII, Nº 3, p. 43–48.

Alfabetización en la red estatal de escuelas públicas de San Pablo. Una historia de andar y desandar caminos. Sección Tesis Recientes. MARÍLIA CLARET GERAES DURAN. Año XVIII, Nº 3, p. 49–56.

Alternativas positivas para la enseñanza tradicional de la lectura. IVONNE S. FREEMAN y MARISELA B. SERRA. Año XVIII, Nº 2, p.17–26.

Aprender a escribir fábulas en el 3er. ciclo de EGB. Representaciones, estrategias y procedimientos. MÓNICA RICCOMI DE GIRARDI y MARÍA ANGÉLICA TULLIANI. Año XVIII, Nº 2, p. 5–16.

De bibliotecas móviles a bibliotecas escolares. YOLANDA SOCORRO BARRIENTOS. Año XVIII, Nº 4, p. 37–39.

Educar en la lengua escrita, educar por la lengua escrita. MARÍA EUGENIA DUBOIS. Año XVIII, Nº 2, p. 39–44.

Estrategias de resumen de alumnos universitarios de "alto riesgo", Las. LÍA KAMHI-STEIN. Año XVIII, Nº 4, p. 17–24

Evaluación de las modificaciones introducidas en el Ciclo Básico, Estado de San Pablo, Años 1984–1994. EMILIA FERREIRO. Año XVIII, Nº 3, p. 57–59.

Fronteras socioculturales: Usos y prácticas de lectura y escritura de alumnos de la comunidad boliviana en la escuela pública argentina y en el hogar. RUTH CARINA FELDSBERG. Año XVIII, Nº 3, p. 5–12.

Libro de texto y sus lugares. Una perspectiva sociocultural, El. JUAN M. RUIBAL y DIEGO F. BARROS. Año XVIII, Nº 1, p. 41–46.

Manifestaciones de la conducta lectora en los niños del 6º de primaria en Jalisco, México. MARÍA ALICIA PEREDO MERLO. Año XVIII, Nº 2, p. 27–38.

Matrices de aprendizaje: un texto desde donde construir nuevas prácticas docentes, Las. ANA SOLA VILLAZÓN y CLOTILDE DE PAUW. Año XVIII, Nº 4, p. 25–32.

"Método REFLECT": el triunfo del *marketing* en el campo de la alfabetización, El. ROSA MARÍA TORRES. Año XVIII, Nº 4, p. 33–35.

Niveles de procesamiento en la comprensión del discurso narrativo. BERNARDO RIFFO OCARES. Año XVIII, Nº 1, p. 5–16.

Para una historia de la pedagogía de la lectura en la Argentina. ¿Cómo se enseñó a leer desde 1810 a 1930? BERTA BRASLAVSKY. Año XVIII, Nº 4, p. 5–16.

Planificación de un proyecto didáctico: antología de cuentos policiales. IRMA SUSANA WOLMAN. Año XVIII, Nº 1, p. 27–39.

Prevalencia de desempeño en lectura en escolares venezolanos: dificultades según tipo de texto. LYDIA PUJOL y ELEONORA VIVAS. Año XVIII, Nº1, p. 17–26.

"Recuperación lectora": un programa de intervención temprana. MABEL CONDEMARÍN. Año XVIII, Nº 3, p. 35–42.

Resolución de problemas de procesamiento de la información durante la lectura. ARMANDO MORLES, MANOLA AMAT, YOLANDA DONÍS y ROBIN URQUHART. Año XVIII, Nº 3, p.13–22.

Tratamiento de la familia en la literatura infantil y juvenil contemporánea. ANTONIO ORLANDO RODRÍGUEZ. Año XVIII, Nº 3, p. 23–34.

2. Índice de autores

AMAT, MANOLA. (Ver Morles, Armando y otros.)

BARRIENTOS, YOLANDA SOCORRO. De bibliotecas móviles a bibliotecas escolares. Año XVIII, N° 4, p. 37–39.

BARROS, DIEGO F. (Ver Ruibal, Juan M. y Diego F. Barros.)

BRASLAVSKY, BERTA. Para una historia de la pedagogía de la lectura en la Argentina. Año XVIII, N° 4, p. 5–16.

CONDEMARÍN, MABEL. "Recuperación lectora": un programa de intervención temprana. Año XVIII, N° 3, p. 35–42.

DE PAUW, CLOTILDE. (Ver Villazón, Ana Sola y Clotilde de Pauw.)

DONÍS, YOLANDA. (Ver Morles, Armando y otros.)

DUBOIS, MARÍA EUGENIA. Educar en la lengua escrita, educar por la lengua escrita. Año XVIII, N° 2, p. 39–44.

FELDSBERG, RUTH CARINA. Fronteras socioculturales: Usos y prácticas de lectura y escritura de alumnos de la comunidad boliviana en la escuela pública argentina y en el hogar. Año XVIII, N° 3, p. 5–12.

FERREIRO, EMILIA. Evaluación de las modificaciones introducidas en el Ciclo Básico, Estado de San Pablo, Años 1984–1994. Año XVIII, N° 3, p. 57–59.

FREEMAN, IVONNE y MARISELA B. SERRA. Alternativas positivas para la enseñanza tradicional de la lectura. Año XVIII, N° 2, p.17–26.

GERAES DURAN, MARÍLIA CLARET. Alfabetización en la red estatal de escuelas públicas de San Pablo. Una historia de andar y desandar caminos. Año XVIII, N° 3, p. 49–56.

KAMHI-STEIN, LIA. Las estrategias de resumen de alumnos universitarios de "alto riesgo". Año XVIII, N° 4, p. 17–24.

MORLES, ARMANDO; MANOLA AMAT, YOLANDA DONÍS Y ROBIN URQUHART. Resolución de problemas de procesamiento de la información durante la lectura. Año XVIII, N° 3, p. 13–22.

PEREDO MERLO, MARÍA ALICIA. Manifestaciones de la conducta lectora en los niños del 6° de primaria en Jalisco, México. Año XVIII, N° 2, p. 27–38.

PUJOL, LYDIA y ELEONORA VIVAS. Prevalencia de desempeño en lectura en escolares venezolanos: dificultades según tipo de texto. Año XVIII, N°1, p.17–26.

QUINTANAL DÍAZ, JOSÉ. Acerca del método. Año XVIII, N° 3, p. 43–48.

RICCOMI DE GIRARDI, MÓNICA y MARÍA ANGÉLICA TULLIANI. Aprender a escribir fábulas en el 3er. ciclo de EGB. Representaciones, estrategias y procedimientos. Año XVIII, N° 2, p. 5–16.

RIFFO OCARES, BERNARDO. Niveles de procesamiento en la comprensión del discurso narrativo. Año XVIII, N° 1, p. 5–16.

RODRÍGUEZ, ANTONIO ORLANDO. Tratamiento de la familia en la literatura infantil y juvenil contemporánea. Año XVIII, N° 3, p. 23–34.

RUIBAL, JUAN M. y DIEGO F. BARROS. El libro de texto y sus lugares. Una perspectiva sociocultural. Año XVIII, N° 1, p. 41–46.

SERRA, MARISELA B. (Ver Freeman, Ivonne y Marisela B. Serra.)

TORRES, ROSA MARÍA. El "método REFLECT": el triunfo del *marketing* en el campo de la alfabetización. Año XVIII, N° 4, p. 33–35.

TULLIANI, MARÍA ANGÉLICA. (Ver Riccomi de Girardi, Mónica y María Angélica Tulliani.)

URQUHART, ROBIN. (Ver Morles, Armando y otros.)

VILLAZÓN, ANA SOLA y CLOTILDE DE PAUW. Las matrices de aprendizaje: un texto desde donde construir nuevas prácticas docentes. Año XVIII, N° 4, p. 25–32.

VIVAS, ELENORA. (Ver Pujol, Lydia y Eleonora Vivas.)

WOLMAN, IRMA SUSANA. Planificación de un proyecto didáctico: antología de cuentos policiales. Año XVIII, N° 1, p. 27–39.

lectura y vida

REVISTA LATINOAMERICANA DE LECTURA

Cuota de afiliación individual para América Latina (excepto Argentina): US$ 23.

Cuota de afiliación institucional: US$ 50.

La afiliación anual a la Asociación Internacional de Lectura incluye **Lectura y Vida**, material informativo, descuento en congresos y publicaciones.

Cheque o giro en **dólares** sobre un banco de los Estados Unidos a la orden de la **Asociación Internacional de Lectura**, a:
IRA PO Box 8139 Newark,
Delaware 19714-8139, U.S.A.

Argentina: Cheque o giro en pesos por **$ 25** ó **$ 50**, según corresponda, a:
Casilla de Correo 124, Sucursal 13
(1413) Buenos Aires, Argentina.

Recargo por correo vía aérea: US$ 10.

Redacción de **Lectura y Vida**
Lavalle 2116 - 8º B
(1051) Buenos Aires, Argentina
Tel/fax: 953-3211
Fax: 951-7508
Horario: Lunes a viernes de 12 a 18 hs.

- Para una historia de la pedagogía de la lectura en la Argentina. ¿Cómo se enseñó a leer desde 1810 hasta 1930?
- Las estrategias de resumen de alumnos universitarios de "alto riesgo"
- Las matrices de aprendizaje: un texto desde donde construir nuevas prácticas docentes
- El "método REFLECT": el triunfo del *marketing* en el campo de la alfabetización
- De bibliotecas móviles a bibliotecas escolares
- Literatura infantil y juvenil

Lavalle 2116 - Piso 8° Dto. H
1051 Buenos Aires

BEST COPY AVAILABLE